

**Universidade de São Paulo  
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”  
Centro de Energia Nuclear na Agricultura**

**Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios  
para a defesa de uma política do cotidiano**

**Semíramis Albuquerque Biasoli**

Tese apresentada para obtenção do título de  
Doutora em Ciências. Área de concentração:  
Ecologia aplicada

**Piracicaba  
2015**

Semíramis Albuquerque Biasoli  
Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais

**Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios  
para a defesa de uma política do cotidiano**

versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011

Orientador:  
Prof. Dr. **MARCOS SORRENTINO**

Tese apresentada para obtenção do título de  
Doutora em Ciências. Área de concentração:  
Ecologia aplicada

**Piracicaba  
2015**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**DIVISÃO DE BIBLIOTECA - DIBD/ESALQ/USP**

Biasoli, Semíramis Albuquerque

Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano / Semíramis Albuquerque Biasoli. - - versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011. - - Piracicaba, 2015.

234 p. : il.

Tese (Doutorado) - - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Energia Nuclear na Agricultura.

1. Educação ambiental 2. Políticas públicas 3. Coletivos Educadores 4. Política do cotidiano 5. Institucionalização I. Título

CDD 333.707  
B579i

**"Permitida a cópia total ou parcial deste documento, desde que citada a fonte – O autor"**

A você, Luiz, com Amor.



## AGRADECIMENTOS

Uma amiga, em sua dissertação de mestrado, afirma que a produção acadêmica é um caminho árduo, mas também belo, e o que faz a beleza do caminho no final das contas, são sempre as pessoas. Concordo plenamente e, assim, trago alguns dos tantos agradecimentos que poderia fazer por esta caminhada.

Quero agradecer ao meu orientador, Marcos Sorrentino, pelo apoio e respeito aos meus tempos e aprendizados e pela inesgotável fonte de saber e inspiração que és, obrigada Marcos!

À Mara Casarim, secretária do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aplicada Interunidades (PPGI), por me auxiliar nos caminhos da pós, tornando esta caminhada mais segura, obrigada, Mara!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior CAPES pela bolsa de doutorado do primeiro ao terceiro ano da pesquisa.

À co-orientadora “extra-oficial” Maria Castellano, que com afeto, compartilhou esta caminhada desde a minha qualificação.

À querida Professora Eda Tassara, que me descortinou uma nova forma de ver e ler o mundo.

Às professoras, Haydée Torres de Oliveira e Maria de Lourdes Spazziani, que muito me honraram em minha banca de qualificação, momento fundamental para a guinada da pesquisa, e que permanecem comigo nesta jornada.

À Júlia Teixeira Machado e Thais Brianezi Ng, pelas leituras e estranhamentos que oportunizaram o amadurecimento de artigo integrante desta tese, desnecessário dizer que eventuais erros e omissões são de minha inteira responsabilidade.

Às/aos pesquisadoras/es da Oca, companheiras/os de pesquisa e trabalho que me dão oportunidade de materializar muitos dos ideais que aqui estão neste trabalho apresentados.

Às companheiras Cintia Güntzen Rissato, Vivian Battaini, Vanessa Karniol, Isabela Peres, lala Vallim, Andréa Quirino, Nicole Nöthen e minha irmã Désirée, pelo apoio e amizade, sempre disponíveis a me dizer “sim” (ou não, se necessário), solidárias nas encruzilhadas, saibam que um pedacinho de cada uma de vocês está aqui, obrigada meninas!

Às/os integrantes dos distintos Coletivos Educadores, pelas vivências e renovação das esperanças pela busca por uma participação verdadeiramente ética e política no rumo de novas sociedades, trago, representando os Coletivos, o nome do COEDUCA;

À minha mãe e meu pai que, me amando, me ensinaram a me amar e a amar a/o(s) que me rodeia(m), meu “porto seguro”.

E um agradecimento muito, muito especial, à “turma” de casa, Luiz, Fernanda, Ravi e Dan, obrigada pelo amor e companhia inspiradora que me dão todos os dias!!

Meu muito obrigada a todas e todos sem o novelo que me ajudaram a tecer, não sairia do labirinto!

*A maior riqueza  
do homem  
é sua incompletude.  
Nesse ponto  
sou abastado.  
Palavras que me aceitam  
como sou  
— eu não aceito.  
Não aguento ser apenas  
um sujeito que abre  
portas, que puxa  
válvulas, que olha o  
relógio, que compra pão  
às 6 da tarde, que vai  
lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.  
Perdoai. Mas eu  
preciso ser Outros.  
Eu penso  
renovar o homem  
usando borboletas.*

*Manoel de Barros*



## SUMÁRIO

RESUMO .....	13
ABSTRACT .....	15
LISTA DE SIGLAS.....	17
1 APRESENTAÇÃO.....	19
1.1 Reencontrando o percurso dentro do labirinto .....	19
2 INTRODUÇÃO.....	25
3 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO.....	31
3.1 Pedagogia dialógica, pesquisa qualitativa, etnográfica e a multirreferencialidade como referenciais teórico-metodológicos.....	31
3.1.1 Do contexto e percurso da pesquisa .....	31
3.1.2 A pedagogia dialógica de Paulo Freire.....	33
3.2 Da pesquisa qualitativa.....	34
3.3 Do conceito de multirreferencialidade .....	34
3.4 Dos métodos ou técnicas .....	35
3.4.1 Análise documental .....	36
3.4.3 Entrevistas individuais.....	37
3.4.4 Dos questionários .....	37
3.5 A pedagogia dialógica, a pesquisa qualitativa, a etnografia e a multirreferencialidade – triangulando os dados para construir a dimensão da <i>política do cotidiano</i> .....	39
Referências .....	42
4 DIMENSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA NECESSÁRIA INCLUSÃO DA POLÍTICA DO COTIDIANO .....	45
Resumo .....	45
Abstract.....	45
Resumen .....	45
4.1 Introdução.....	47
4.3 Do advento das políticas públicas .....	49
4.4 Do conceito de políticas públicas adotado .....	50
4.5 Políticas públicas estruturantes e educação ambiental .....	52
4.6 Das dimensões da política pública.....	53
4.7 O porquê da quarta dimensão nas políticas públicas de educação ambiental .....	54
Referências .....	62

5 FLORESCEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA CONSERVAÇÃO DA NATUREZA AO SOCIOAMBIENTALISMO – QUAL POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SE QUER?.....	67
Resumo.....	67
Abstract .....	67
5.1 Introdução .....	67
5.2.1 Afinal, movimento ecológico ou movimento ambientalista? .....	72
5.2.2 O Movimento Ambientalista e as Grandes Conferências Internacionais: os caminhos da institucionalização da educação ambiental brasileira .....	74
5.2.3 As forças instituintes: a Rio-92 – da elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global aos desdobramentos do evento.....	77
6 O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS (ProFEA) E OS ANTECEDENTES DOS COLETIVOS EDUCADORES: A NECESSÁRIA SINERGIA ENTRE INSTITUINTE E INSTITUÍDO. ....	89
Resumo.....	89
Abstract .....	89
Das dimensões das políticas públicas .....	95
6.3 Antecedentes da construção do ProFEA e da ideia dos Coletivos Educadores .....	96
6.4 O ProFEA e a presença das dimensões das políticas públicas.....	102
6.4.1 Da estrutura do ProFEA.....	102
6.4.2.1 Da Ação no território .....	103
6.4.2.2 Da perspectiva da educação popular .....	109
6.5 Considerações finais .....	113
Referências.....	115
7 DOS DOCUMENTOS E APARATOS INSTITUCIONAIS ÀS MUDANÇAS CULTURAIS: QUAL INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SE QUER?.....	119
Resumo.....	119
Abstract .....	119
7.1 Introdução .....	120
7.3 Os caminhos da institucionalização da educação ambiental no Brasil .....	123
7.4 Os Coletivos Educadores como vivência de outra institucionalização possível.....	126
7.5 Considerações finais .....	135
Referências.....	138

8 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS (PROFEA) E DOS COLETIVOS EDUCADORES: ALIMENTOS UTÓPICOS E OBSTÁCULOS DA REALIDADE SOCIOPOLÍTICA.....	141
Resumo .....	141
Abstract.....	141
8.1 Apresentação .....	142
8.3 O pilar do instituinte e as dimensões das políticas públicas.....	145
8.4 A dimensão da <i>política do cotidiano</i> .....	146
8.4.1 A perspectiva pedagógica.....	146
8.4.2 O planejamento participativo .....	147
8.5 Ocorrências da dimensão do cotidiano nos Coletivos Educadores fomentados pelo ProFEA.....	148
8.5.1 Do conceito de comunidade .....	149
8.5.2 Do Diálogo .....	155
8.5.3 Da Identidade.....	158
8.5.4 Do conceito de Potência de Ação .....	160
8.5.5 Do conceito de Felicidade .....	162
Referências .....	169
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	175
Referências .....	181
APÊNDICES .....	193
ANEXOS .....	205



## RESUMO

### **Institucionalização de políticas públicas de Educação Ambiental:** subsídios para a defesa de uma política do cotidiano

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do envolvimento da pesquisadora com a política de Educação Ambiental (EA) do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, gestão 2003-2008, tendo como recorte o Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais-ProFEA e sua estratégia metodológica de Coletivos Educadores (CEs). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo exploratório, tendo como referencial teórico-metodológico a pedagogia dialógica e a multirreferencialidade. A partir do resgate histórico das raízes do movimento ambientalista e da EA nacional e internacional, buscou-se analisar a institucionalização de políticas públicas de EA comprometidas com a melhoria do meio ambiente, da qualidade de vida e das condições existenciais. Parte-se da experiência dos CEs para Territórios Sustentáveis, estratégia metodológica do ProFEA, para investigar desafios e estratégias de institucionalização das políticas públicas de EA. Defende-se que a EA precisa ser trabalhada enquanto política pública estruturante, para além de projetos e programas pontuais, para ganhar efetividade no enfrentamento da crise socioambiental e civilizatória. Isto demanda o desvelamento do conceito de políticas públicas. Adota-se o conceito de política pública multicêntrica, como resultado da ação do governo e de outros atores sociais. Trabalha-se com as três dimensões das políticas públicas indicadas por Frey - *polity*, *policy* e *politics*, e com a proposição de uma quarta dimensão, a *política do cotidiano*, proposta por esta autora, tentando entender como se relacionam com os pilares do instituído e do instituinte e com os processos de regulação e emancipação, segundo Boaventura de Sousa Santos. O trabalho fundamentou-se na compreensão de que as políticas de educação ambiental precisam incorporar, desde sua formulação, as forças sociais instituintes, equilibrando-as com o pilar do instituído. O ProFEA foi investigado através de suas fortes vertentes: ação no território e educação popular, procurando visualizar em que medida estão presentes as quatro dimensões das políticas públicas mencionadas. Para se visualizar a presença da quarta dimensão nos CEs, partiu-se das vivências dos Coletivos, trabalhando-se com dois caminhos sinérgicos: dos planejamentos participativos e da perspectiva pedagógica, à luz dos cinco conceitos Oca: Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade. Os resultados apontam para a constatação de que apostar na institucionalização a partir de processos pedagógicos participativos é algo que enfrenta barreiras (como a falta de tempo para permanência e continuidade de processos educadores ambientalistas), mas que apresenta resultados concretos e duradouros de enraizamento. Apontam ainda que o ProFEA e os CEs, a partir da ação nos territórios e da educação popular, desempenharam e podem continuar desempenhando um importante papel na promoção de desequilíbrios necessários e avançar na institucionalização da EA em sua plenitude, contribuindo com o fortalecimento do pilar do instituído, mas, principalmente, com o pilar do instituinte, na busca de transformações e novas regulações e emancipações. Defende-se, assim, a inclusão da dimensão da *política do cotidiano* nas políticas públicas, para sua efetiva institucionalização e, também, que as políticas analisadas avançaram no fortalecimento do pilar do instituinte, valorizando os componentes subjetivos e políticos que motivam a participação individual e coletiva, no fazer política cotidianamente e, portanto, na sua institucionalização.

Palavras-chave: Educação ambiental; Políticas públicas; Coletivos Educadores; Política do cotidiano; Institucionalização



## ABSTRACT

### **Institutionalization of public policies of Environmental Education: subsidies for the defense of an everyday policy**

This research was developed basing on the involvement of the researcher with the Public Policy of Environmental Education (EE) of the Department of Environmental Education of the Ministry of the Environment, management 2003-2008, with the focus on the National Training Program of Environmental Educators-ProFEA and its methodological strategy Educators Collective (ECs). It is a qualitative research, with a theoretical and methodological framework in the dialogical pedagogy and the multiple references. From a historical rescue of the roots of the national and international environmental movement of EE, we sought to analyze the institutionalization of public policies of EE committed to improving the environment, quality of life and existential conditions. It starts with the experience of ECs for Sustainable Territories to investigate challenges and strategies of institutionalization of public policies of EE. It is argued that EE needs to be worked as a structuring public policy, in addition to specific projects and programs, to gain effectiveness in combating the socio-environmental and civilization crisis. This demands the unveiling of the concept of public policy. We adopt the concept of multicentric public policy as result of government action and other social actors. We work with the three dimensions of public policies indicated by Frey - *polity*, *policy* and *politics* - and with the proposition, by the present author, of a fourth dimension, *everyday policy*, trying to understand how they relate to the pillars of instituted and instituting and the processes of regulation and emancipation, according to Boaventura Santos. The work was based on the understanding that EE policies need to incorporate, since their formulation, instituting social forces, while balancing that with the pillar of the instituted. ProFEA was investigated by its strong aspects: action in the territory and popular education, seeking to visualize in what extent are present the aforementioned four dimensions of public policies. To view the presence of the dimension in ECs, we started with some experiences of ECs, working with two synergistic ways: participatory planning and pedagogical perspective, in light of the five concepts Oca: Community, Identity, Dialogue, Power of action and Happiness. The results point to the fact that focusing on institutionalization based on participatory pedagogical processes is something that faces barriers (lack of time for permanence and continuity of environmental educators processes), but presents concrete and lasting results of rooting. Also indicate that ProFEA and ECs, from the action in the territories and popular education, have played and can continue to play important role in promoting needed imbalances and advance the institutionalization of EE to its fullest, contributing to strengthening the pillar of the instituted, but mainly with the pillar of instituting, in the pursuit of change and new regulations and emancipations. It has been defended, therefore, the inclusion of the dimension of everyday policy in public policy, to its effective institutionalization, and that the policies analyzed forward towards strengthening the pillar of instituting, valuing the subjective and political components that motivate individual and collective participation, in making policy every day, and, so, in its institutionalization.

Keywords: Environmental Education; Public Policies; Educators Collective; Everyday Policy; Institutionalization



## LISTA DE SIGLAS

CEs	Coletivos Educadores
CESCAR	Coletivo Educador de São Carlos, Arraquara, Jaboticabal e Região
CETS	Coletivos Educadores Para Territórios Sustentáveis
CGEA	Coordenação Geral da Educação Ambiental
CIEAs	Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIJMA	Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
CNMA	Conferência Nacional de Meio Ambiente
COEDUCA	Coletivo Educador Ambiental de Campinas
COLEDUC	Coletivo Educador Ambiental Vitória
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
COMDEMA	Conselho Municipal de Meio Ambiente
DEA	Departamento de Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FEHIDRO	Fundo Estadual de Recursos Hídricos
FNMA	Fundo Nacional de Meio Ambiente
GIEA	Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
OG	Órgão Gestor
ONG	Organização Não-Governamental
OP	Orçamento Participativo
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAP	Pesquisa-Ação Participante
PL	Projeto de Lei
PNEA	Política Nacional do Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PPTS	Projetos de Trabalho Técnico Social
ProFEA	Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PT	Partido dos Trabalhadores
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
Resex's	Reserva extrativista
RPPN	Plano de Manejo de Reserva Particular de Proteção Natural
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria de Meio Ambiente
SEMAT	Secretaria Municipal de Gestão do Meio Ambiente e Turismo
SESC	Serviço Social do Comércio
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SisNEA	Sistema Nacional de Educação Ambiental
SMMA	Secretaria Municipal do Meio Ambiente

TI's	Territórios Indígenas
TJS	Coletivo Educador Tem Jeito Sim
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## 1 APRESENTAÇÃO

### 1.1 Reencontrando o percurso dentro do labirinto

A presente tese se iniciou com a definição do objeto de estudo: os Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, que se inserem nas políticas públicas de educação ambiental (EA) do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) da gestão 2003/2008.

As questões e motivações deste trabalho surgiram de momentos e experiências diversas. Porém, durante o processo de doutoramento, ao buscar nas vivências, experiências e no levantamento de dados os alimentos invisíveis, os significados e as raízes da política em foco, compreendi que a questão de fundo que sustenta este estudo é justamente minha permanente adesão à política e a busca do que me faz acreditar nela, e por isto a etnografia foi o caminho escolhido.

A participação no processo de formulação e implantação das políticas deste período, como integrante da equipe do DEA/MMA, na qual exerci a função de técnica especialista e assumi ações voltadas à implantação de Coletivos Educadores em territórios do estado de São Paulo, oportunizou-me a vivência do objeto de estudo<sup>1</sup> e me desafiou a aprofundar o aprendizado que emergiram e emergem do processo de construção e implantação do Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais-ProFEA<sup>2</sup> e dos Coletivos Educadores.

A intenção foi desvendar os segredos, percorrer os trajetos, encruzilhadas e confluências pelos quais passei, tendo como fio condutor uma reflexão que me permitisse encontrar saídas sem me perder em críticas estabelecidas *a priori* ou em deslumbramento equivocado, mapeando as suas possibilidades e limitações.

O recorte do Programa é necessário para a presente análise, entretanto, é sabido dos riscos da simplificação e dos laços orgânicos que o ligam às demais políticas, programas e

---

<sup>1</sup> Os Programas de Formação de Educadoras/es Ambientais (ProFEA), de Enraizamento da Educação Ambiental e o de Educomunicação Socioambiental, decorrentes do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) destinam-se a implementar processos educadores ambientalistas locais que partam de suas sociobiodiversidades e dialoguem com os princípios postos pelos marcos teóricos acima citados, através da constituição de Coletivos Educadores focados no campo socioambiental.

<sup>2</sup> O documento oficial do ProFEA pode ser encontrado no seguinte endereço eletrônico: [http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/dt\\_08.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/dt_08.pdf).

ações propostas pelo DEA/MMA (Brasil, 2008)<sup>3</sup> e pelo Órgão Gestor (OG)<sup>4</sup> da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), assim como à conjuntura política vigente no país.

Após definido o objeto de estudo, era necessária a definição da “lente” que usaria para estudar a política em questão. A opção por processos de “institucionalização”, acredito, tem sentido e relação com minha própria trajetória de vida.

Minha formação na Faculdade de Direito teve centralidade na busca pela justiça, igualdade e melhores condições de vida para todas/os. Advoguei por alguns anos em distintas áreas do direito, nas quais me encantava a atuação junto à Vara da Infância e Juventude, onde considerava fundamental o apoio e conforto que oferecia aos jovens e suas famílias – para além da assistência judiciária – e sempre acreditei na reabilitação dos menores. Por outro lado, me incomformava atuar em ações cíveis/comerciais, nas quais os conflitos se davam, muitas vezes, pela busca do lucro, da vantagem.

Com os anos, fui me dando conta de que o Direito em si, ou a lei, como muitos acreditam, estava longe de “fazer justiça” de forma isolada e busquei ter uma atuação prioritariamente “preventiva” onde trabalhava os eventuais conflitos civis, trabalhistas, etc., antes de se transformarem em ações litigiosas – eram ajustes, negociações, pactos prévios nas relações contratuais, comerciais, etc., evitando a ação judicial.

A preocupação e solidariedade com a questão “social e ambiental” sempre estiveram presentes comigo, tornando-se esta questão cada vez mais uma problemática que me incomodava e me motivava a enfrentá-la. No exercício da advocacia, busquei focar minha atuação no campo ambiental, me especializando na área do Direito Ambiental, perícia e licenciamento e atuando em causas ambientais, em defesa do patrimônio privado, o que me levou a perceber que o Direito Ambiental que vinha exercendo a serviço da esfera privada e do capital, andava na contramão de mudanças efetivas das questões ambientais e sociais.

Por outro lado, concomitantemente ao ingresso na carreira de advogada, outra influência que considero importante foi a entrada no universo da Capoeira – prática que permanece comigo até os dias de hoje. Acredito que a vivência da Capoeira contribuiu com os valores e ideais que fui construindo ao longo dos anos, migrando entre a normalidade, a legalidade, a adequação às normas e a rebeldia, a contestação, a crítica à sociedade, a luta pela valorização da cultura, dos saberes tradicionais.

---

<sup>3</sup> As políticas, programas e ações do DEA/MMA, no mencionado período, foram organizadas em três linhas de atuação: i) linha da gestão e institucionalização da EA, ii) linha da formação de educadores e educadoras ambientais e iii) linha da educomunicação para EA (BRASIL, 2008).

<sup>4</sup> Órgão Gestor reúne os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação, MMA e MEC, na execução da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Juntamente com seu Comitê Assessor, é responsável por articular e coordenar a formulação e implantação da PNEA, do ProNEA e seus sub-programas e projetos.

Atuando profissionalmente com leis e normas, pude ver sua força, mas também suas debilidades. Na vida pessoal, fui construindo um caminho na cultura popular, nas raízes do nosso povo, na integração e participação em um autêntico coletivo, com pessoas de distintas origens, crenças, profissões, que se encontram numa verdadeira roda de diálogo, mediada pela arte da Capoeira. Desconstruindo diferenças e preconceitos, a Capoeira me oportunizou a experiência e vivência no respeito à diversidade, ao saber popular, o diálogo de corpo e alma com o outro, e com o meu próprio crescimento. A ela – a Capoeira – tenho muito a agradecer.

No ano de 2002, não estando realizada com a advocacia que vinha exercendo, resolvi buscar meu verdadeiro caminho profissional. Encerrei a atuação na advocacia e recomecei, voltando a estudar e fazendo uma pós-graduação em Gestão Ambiental, na UNICAMP, que tinha, entre tantas disciplinas “científicas”, a disciplina de educação ambiental, ministrada pela equipe da Oca/ESALQ/USP. Preciso relatar que foi “amor à primeira vista”, desde a condução metodológica da equipe, os textos de referência, as discussões em sala de aula e, mais que tudo, a utopia da educação ambiental apresentada. Ao conhecer o universo desta educação ambiental, identifiquei-me com seus propósitos, descobrindo o caminho da educação e seus processos subjetivos, pedagógicos, como perspectiva de mudança das questões ambientais e sociais.

E assim emerge a sintonia entre minha vivência pessoal e o objeto da presente tese sobre institucionalização de políticas públicas, na qual defendo que leis, burocracia e o fortalecimento de poderes instituídos são importantes, mas não bastam para as mudanças necessárias. É preciso fortalecer as forças sociais instituintes, de grupos organizados através de processos educadores, na busca de efetivas mudanças na direção do novo, para enfrentar-se com profundidade a crise civilizatória em que nos encontramos.

Ao ter encontrado a educação ambiental, em 2003, com o início do Governo Lula<sup>5</sup>, com cujas propostas e desafios eu pactuava, realizei concurso público para servidores temporários para atuar junto ao Ministério do Meio Ambiente (MMA) e tive a feliz oportunidade de trilhar o caminho das políticas públicas federais e trabalhar na equipe do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – DEA/MMA.

Minha primeira incursão na equipe do DEA/MMA marcou-me de forma positiva e acolhedora. Foi numa segunda-feira, às 8h, dia e horário mantidos semanalmente por toda a equipe para a reunião geral, onde as pautas de cada técnico e de cada subgrupo eram socializadas e onde eram tomadas as decisões de encaminhamentos de forma coletiva. Fui

---

<sup>5</sup> Mandato do Presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, gestão 2003-2006.

recebida pela equipe com grande “entusiasmo”, pela importância em “termos uma técnica advogada na equipe”. E eu, feliz por poder conviver e trabalhar com educadoras/es gestoras/es com distintas formações e experiências, na busca por novos aprendizados. Já saí dessa reunião com responsabilidades e tarefas com as quais deveria me envolver, visualizar os caminhos e trazer para os diálogos e decisões coletivas – esta autonomia com o respaldo de uma equipe, me fez sentir comprometida e motivada.

O trabalho coletivo, com uma equipe engajada e multidisciplinar, seguiu por todo o período que estive no DEA/MMA, com as dificuldades que um trabalho coletivo e autogestionário exige, mas que, na minha experiência, contribuiu para uma nova forma de ver o mundo, uma forma de emancipação – este exercício cotidiano do testemunho, da busca por novas formas de agir democrático, significaram para mim um “caminho sem volta”.

De certa forma, exercitar junto à equipe os conceitos teóricos e metodológicos que estavam sendo apresentados à sociedade no convite à implantação do ProFEA e demais programas contribuíram com a construção em mim do saber militante, que, segundo Santos (2002), estimula a mudança e a transformação.

No ano de 2005, assumi a função de enraizadora para o estado de São Paulo. A figura da/o enraizadora/enraizador tem a função de articular instituições e pessoas atuantes na área de educação e meio ambiente nos territórios, fazendo a interlocução das políticas, programas e projetos federais com os locais, promovendo encontros e formação, contribuindo com subsídios para a implantação das políticas federais nos territórios.

Foi um desafio e grande oportunidade conhecer “*in loco*” projetos e grupos experientes em ações e políticas de educação e meio ambiente. Um fato que muito impressionava era a recepção positiva e acolhedora, lá na ponta, com as políticas federais. Um sentimento recorrentemente relatado pelas/os educadoras/es<sup>6</sup>, era o de isolamento, e sempre colocavam a necessidade de estarem em conexão com outros trabalhos, tanto na esfera federal como regionais de outras partes do Brasil, reforçando a importância do reconhecimento e troca com os trabalhos que já vinham realizando.

O Programa de enraizamento no estado de São Paulo, se iniciou na cidade de Campinas, quando fizemos uma primeira reunião com educadoras/es de reconhecimento na área, bem como com instituições públicas (Universidade, Prefeitura e organizações da sociedade civil, além de profissionais pesquisadoras/es, professoras/es, militantes) sempre

---

<sup>6</sup> Em “Pedagogia da esperança”, Paulo Freire (1992) defende a ruptura da predominância do gênero masculino em nossos textos, posição adotada ao longo desta pesquisa, inobstante tão árdua é esta tarefa, e ainda assim, a linguagem ainda permanece majoritariamente sexista/masculina.

com o objetivo de nos aproximar dos trabalhos e grupos que atuavam nos territórios, levando nossas propostas conceituais e metodológicas de educação ambiental, para o diálogo e fomento das ações e reflexões e alianças de enfrentamento dos conflitos das realidades socioambientais dos territórios.

Este movimento foi se expandindo pelo estado, onde tive a oportunidade de acompanhar de perto pela minha função/compromisso no Programa de enraizamento – e por todo o Brasil – através de diferentes arranjos territoriais, e, assim, diversos Coletivos Educadores foram se constituindo<sup>7</sup>. Os cinco anos que vivenciei da política pública federal foram de intenso aprendizado e emancipação, mas sentia necessidade de novas reflexões e de uma construção pessoal que abrisse e aprofundasse o leque de visões e de referenciais teóricos que vinha trabalhando, pois tinha comigo inquietações e indagações sobre a origem da proposta, sobre referenciais teóricos que perpassam o ProFEA e, também, sobre a própria prática dos Coletivos.

No ano de 2008, ocorreram mudanças significativas na condução da política federal do Ministério do Meio Ambiente, com a saída de grande parte da equipe do DEA/MMA, seja pelo fim dos contratos, ou por desligamentos e questões pessoais. Neste ano, também deixei o Ministério.

Fui, então, buscar continuidade e amadurecimento como educadora ambiental na academia, passando a participar em 2008 do Grupo de Pesquisa Caipira em Educação Ambiental<sup>8</sup>. Com a aproximação com a academia, naturalmente me inclinei a buscar uma pós-graduação, que me permitisse um tempo de qualidade e respaldo para os aprofundamentos conceituais e reflexões das práticas vivenciadas. Passei a participar do Laboratório de Educação e Política Ambiental da Esalq/Usp – laboratório Oca, recém retomado pelo Professor Marcos Sorrentino, após sua saída da gestão junto ao DEA/MMA, e, no segundo semestre de 2009, realizei o processo seletivo na ESALQ/Usp para iniciar o Mestrado, junto ao Programa Interunidades em Ecologia Aplicada.

Neste processo, tive o imenso prazer de ser convidada ao Doutorado Direto, que iniciei em 2010, no qual encarei o desafio de “abrir mão” da experiência do Mestrado, o que somente foi possível com o apoio permanente de meu orientador e das/os pesquisadoras/es e

---

<sup>7</sup> Em 2007, o Boletim Fractais, uma publicação feita pelos Coletivos do estado de São Paulo de forma colaborativa, trouxe um pouco desta história e desafios dos Coletivos em formação no estado.

<sup>8</sup> O Grupo de Pesquisa Caipira reunia docentes, pesquisadoras/es, educadoras/es ambientais do interior do estado de São Paulo, com objetivo de troca de experiências, estudos e mobilização na participação das políticas públicas de educação ambiental, atuando em sintonia com o Grupo de Pesquisa Candango, que reunia educadoras/es ambientais, pesquisadoras/es, gestoras/es ligados à UNB e órgãos públicos em Brasília. Ambos participaram ativamente das discussões e comemorações dos 10 anos da PNEA, dentre outras iniciativas, e funcionaram entre os anos de 2009 e 2010.

companheiras/os da Oca. Sem esse respaldo do grupo, a caminhada teria sido mais árdua e acredito menos significativa.

Poderia escrever alongadamente sobre a importância do grupo, das contribuições singulares em minha jornada e da construção coletiva nos estudos, pesquisas, artigos e projetos de intervenção, dentre tantas outras iniciativas da Oca, mas opto por apresentar a presente tese, fruto desta trajetória, que tem como base justamente a crença e o exercício no trabalho COLETIVO.

## 2 INTRODUÇÃO

"O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre o planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. Em virtude do contínuo desenvolvimento do trabalho maquínico, redobrado pela revolução informática, as forças produtivas vão tornar disponível uma quantidade cada vez maior do tempo de atividade humana potencial. Mas com que finalidade? A do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou a da cultura, da criação, da pesquisa, da reinvenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade?"  
Félix Guattari<sup>9</sup>

O objetivo geral da presente tese é o de contribuir para o conhecimento sobre processos de institucionalização de políticas públicas de educação ambiental, refletindo sobre os seus desafios e necessidades, a partir da experiência de Coletivos Educadores.

Para alcançar este objetivo, esta pesquisa investigou se o ProFEA e sua estratégia de Coletivos Educadores buscou responder (e em que medida conseguiu fazê-lo) aos reclamos de um amplo movimento ambientalista, que apesar de suas múltiplas vertentes, em última análise, deseja a mesma coisa: uma humanidade mais feliz, capaz de sobreviver, aprender e se desenvolver nas turbulências da contemporaneidade, garantindo condições socioambientais de sustentabilidade também para as demais espécies com as quais partilha o planeta.

Levanta-se a questão: os Coletivos Educadores podem contribuir com o controle social, que faz a lei ser respeitada e exercitada e também contribui para a formação de pessoas e instituições comprometidas com processos educadores ambientalistas mais profundos, na busca de sentidos existenciais e de motivações relacionais para além da realização material consumista?

E, ainda: a proposta de Coletivos Educadores pode ser um caminho para trazer simultaneamente a massa crítica das forças instituintes, necessária para reivindicar a ponte/conexão com as forças instituídas, no caminho de uma efetiva “institucionalização das políticas públicas de educação ambiental”?

E, por fim, de uma questão central buscada na tese, que se refere a importância dos processos instituintes contemplados na formulação e implantação de políticas públicas de educação ambiental. Onde reside as forças instituintes, para garantir maior efetividade das

---

<sup>9</sup> Guattari (1990, p. 8).

políticas públicas de educação ambiental, aqui entendidas como as forças vindas da base, do conjunto de indivíduos que se unem para ações conjuntas e em prol do Bem Comum. Forças instituintes são a materialidade na vida concreta, no cotidiano da socialização da/os indivíduos e grupos.

Na tese, busco argumentos de que, sem as forças instituintes, as políticas públicas de educação ambiental podem ser letra morta, ou podem ser um conjunto de instituições “de fachada” que não contribuem com a efetiva transformação das sociedades e materialização do ideário emancipatório do campo da educação ambiental.

Compreendendo políticas públicas a partir das três dimensões apresentadas por Frey (2000), *polity*, *policy* e *politics*, de forma entrelaçada e inter-relacionada, acrescenta-se aqui uma quarta dimensão: da *política do cotidiano*, para tornar possível fazer a correlação do pilar do instituído, pautado nas dimensões de Frey, com o pilar do instituinte, relacionado à política do cotidiano, e desta forma, compor o conceito da institucionalização de políticas públicas de educação ambiental, apresentados na tese.

A dimensão *polity* refere-se ao arcabouço institucional, às instituições políticas, composto pelas instâncias administrativas, órgãos e estruturas que abrigam as políticas públicas. A dimensão *policy* está ancorada nos conteúdos concretos das políticas públicas, traduzidos em programas, leis, normas, projetos, etc. A dimensão *politics* ou política refere-se aos processos políticos, insere-se na conjuntura de composição de forças e poderes, na formulação, implantação e avaliação das políticas públicas. Estas dimensões relacionam-se preferencialmente com o pilar do instituído, formal, de poder vinculante, com legitimação jurídica. Apresenta-se, então, a quarta dimensão a ser buscada, que é a *política do cotidiano*, relacionada à organização social e à motivação para a participação individual e coletiva nas políticas públicas, fundamentalmente ligada aos poderes e forças instituintes.

A pesquisa aponta como resultado que a *política do cotidiano*, com foco nas forças instituintes, é essencial para dar materialidade às políticas públicas, caso contrário, fica-se preso somente à normatização, ao instituído, caracterizando-se como políticas públicas, que mesmo que nomeadas como participativas, não carregam a radicalidade presente no ideário utópico da educação ambiental. Nesta quarta dimensão, pode residir a conexão entre as três dimensões e os pilares apresentados.

Nas últimas duas ou três décadas, muito se fala sobre a importância da educação ambiental. Textos e leis são elaborados, mas não se presencia a sua realização em larga escala. Por quê? Os textos das leis não contemplam metas e estratégias que se desdobrem das suas diretrizes e daí vem a necessidade de pressionar deputadas/os, vereadoras/es e gestoras/es

públicos em geral para o seu aprimoramento e, mais que isso, é preciso que os distintos atores e segmentos estejam presentes desde a formulação até a implantação das leis.

Sabe-se da necessidade de participar e pressionar, mas não se consegue chegar com efetividade aos poderes instituídos, aos poderes executivo, legislativo e judiciário ou mesmo aos meios de comunicação de massa e outras instituições que possam contribuir para as profundas mudanças culturais que as questões do campo da sustentabilidade socioambiental exigem.

A comunidade de educadoras/es ambientais, não está suficientemente mobilizada e, em última instância, a comunidade em geral. Há mobilização para construir políticas e programas de educação ambiental, com alguns avanços, mas constata-se que o texto não se desdobra em prática – não chega à ponta – e é frágil a governança e participação para a organização social necessária para se empreender transformações rumo a sociedades sustentáveis.

O campo da educação ambiental tem longa trajetória e tradição de mobilização e engajamento. Porém, por que não tem conseguido se mobilizar em torno de textos de lei, para além de algumas/uns poucas/os educadoras/es? A hipótese é que não basta aparelhamento institucional, nem mais textos de lei – apesar de serem importantes, é necessário aprimorar a capacidade de incorporar às políticas públicas a política do dia-a-dia, do cotidiano, criando sinergia com as chamadas forças instituintes, precisa-se de organização social e governança.

Neste sentido, qual é a busca dos Coletivos Educadores? O que a política pública dos Coletivos Educadores defende?

Defende a constituição de foros territoriais, movimentos nos quais seja possível dialogar, enfrentar os conflitos e construir políticas públicas que respondam às demandas instituintes que vivem despontando na sociedade e que façam conexão com políticas locais, estaduais, federais ou globais, com a compreensão de que as reflexões, definições e ações do que precisa ser feito deve ser realizada coletivamente pelos atores no território.

Os Coletivos Educadores podem permitir o enraizamento da educação ambiental, pois os governos isolados não conseguem construir políticas de Estado. Para que haja a possibilidade da educação ambiental se constituir em uma política de Estado, permeando a sociedade e os Coletivos, é necessário agregar pessoas e instituições nas suas bases territoriais, e assim contribuir com a sustentação de processos de construção de políticas públicas estruturantes, conceito desenvolvido na tese, fugindo da flutuação de ações pontuais e projetos esparsos.

No intuito de apresentar e discutir os aspectos levantados na pesquisa, a tese foi organizada, em forma de artigos, e não no modelo convencional de apresentação, em capítulos. Isto significa que os “capítulos” são artigos já submetidos a revistas da área da educação, meio ambiente e políticas públicas e que, juntos, compõem a discussão fruto desta pesquisa. Cabe antecipar que ao optar pela forma de artigos, há um “corpo comum” do trabalho que necessariamente será encontrado em todos eles, aparentemente repetitivo, porém pertinente ao formato adotado.

O primeiro capítulo/artigo desenvolve a temática sobre políticas públicas, o surgimento e as diferentes concepções, posicionando-se sobre o conceito adotado na tese, sobre políticas públicas de sociedade, onde o Estado tem um importante papel, mas não é o único ator responsável pela sua concepção e implantação. Nele, são apresentadas as dimensões de uma política pública, defendendo a necessária inclusão da dimensão da *política do cotidiano*, relacionada as forças sociais instituintes, que pautará os demais artigos.

O segundo capítulo/artigo foi buscar as raízes do movimento ambientalista para entender quais políticas de educação ambiental dele decorrem ou podem decorrer, à luz das dimensões de políticas públicas apresentadas e dos ideais do movimento ambientalista.

O terceiro capítulo/artigo traz os antecedentes, a filologia do ProFEA e dos Coletivos Educadores na busca dos ideais do movimento ambientalista presentes na política em foco, para visualizar em que medida respondem aos reclamos e acúmulos do movimento, e também trata da necessária relação entre instituído e instituinte, para se falar em institucionalização, compreendendo que o instituinte não se confunde, e não deve se transformar no instituído, engessando-se, mas necessita ser um permanente movimento aberto, livre para acompanhar a energia pulsante, cotidiana das forças sociais.

O quarto capítulo/ traz dados do campo, reflexões a partir da experiência pessoal e de testemunhas do trabalho, colhidos com entrevistas e questionários aplicados com gestoras(e)/educadoras(e) que apoiam ou discordam do processo de formulação e implantação da política pública em foco, na busca de compreender como garantir a pulsividade do instituinte em uma política pública oriunda do governo, que se materializa no instituído.

O quinto capítulo/artigo tem como foco o pilar do instituinte e a quarta dimensão da *política do cotidiano*, também trazendo materiais do campo, defendendo que a institucionalização da educação ambiental está na dialética entre os pilares da regulação e emancipação (SANTOS, 2002, 2008).

Por último, são apresentadas as considerações finais que retomam os principais resultados obtidos na pesquisa e reflexões gerais da pesquisadora sobre a política estudada à luz dos referenciais adotados.



### 3 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

#### 3.1 Pedagogia dialógica, pesquisa qualitativa, etnográfica e a multirreferencialidade como referenciais teórico-metodológicos

##### 3.1.1 Do contexto e percurso da pesquisa

Os trabalhos de campo nos quais a pesquisadora esteve inserida, a implantação da política de educação ambiental do DEA/MMA e a participação em diferentes Coletivos Educadores – ofereceram os insumos para um trabalho etnográfico, com foco da análise sobre a institucionalização de políticas públicas de educação ambiental. A tese, em seu conjunto, configura-se como um estudo exploratório, que busca subsídios na prática, na vivência e na sondagem dos acertos e erros, para a formulação e implementação de políticas públicas na área.

Motivada pelo sentido e inquietações do envolvimento com a política em foco, este estudo etnográfico deve oportunizar novos trabalhos complementares. Esta pesquisa, ao se declarar qualitativa, mesmo se resguardando no método científico e acadêmico, não se enquadra em algumas normas da tradição da metodologia científica, em especial, no que diz respeito à impessoalidade da/o pesquisador/a em relação ao objeto de estudo.

O início da trajetória da pesquisa deu-se pela prática e, posteriormente, transformou-se numa pesquisa acadêmica. Assim, o diálogo entre a teoria e a prática é intencional e dialoga com a etnografia, no mergulho com a própria prática, se propondo a um processo reflexivo de interpretação, no que CARVALHO (2002) chama de sujeito intérprete, no qual o sujeito e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação. Desta forma os sujeitos da pesquisa, aqui são identificados como testemunhas.

O fio condutor da pesquisa, que será desenvolvido ao longo dos artigos, partiu da relação dos pilares *regulação* e *emancipação* apresentados por Santos (1995, 2002), considerando que o pilar da regulação social é constituído pelo princípio do Estado, princípio da comunidade e princípio do mercado, enquanto o pilar da emancipação consiste em três lógicas da racionalidade: a racionalidade estético-expressiva das artes e literatura, a racionalidade instrumental-cognitiva da ciência e tecnologia e a racionalidade moral-prática da ética e do direito (Santos, 2002), para, então, trabalhar-se o conceito de institucionalização. A pesquisa se deu com o recorte em Coletivos Educadores constituídos desde o ano de 2005 em distintos territórios do país, em especial os do estado de São Paulo. Não foi realizado um

censo exaustivo e sim o levantamento de elementos que permitiram a presente reflexão etnográfica. Dialogando com Teresa Pires do Rio Caldeira (RIO CALDEIRA, 1984) e Clifford Geertz (GERTZ, 2008), vieram inspirações para interpretar o caminho percorrido – que é um caminho que busca escavar, identificar elementos significativos na vivência da pesquisadora em dez anos de envolvimento na construção da política de formação de educadoras/es ambientais implementadas por Coletivos Educadores.

O delineamento do campo, ocorreu entre 2012 e 2014, com integrantes oriundos de onze Coletivos Educadores, alguns ativos e outros inativos ou dormentes. Partiu-se da formulação de pressupostos: em que medida a dialética regulação/emancipação perpassa estes Coletivos? O Programa de Formação de Educadoras/es que subsidia a constituição dos Coletivos Educadores tem intenção de que estes pilares estejam fortalecidos e em equilíbrio<sup>10</sup>? E a partir destes pressupostos, chegou-se à defesa da necessária inclusão da dimensão da política do cotidiano como uma dimensão das políticas públicas.

A pesquisa buscou a presença dos pilares, *regulação* e *emancipação* em documentos oficiais, em documentos dos Coletivos, com o levantamento indireto de dados e nos discursos/depoimentos apresentados em questionários/entrevistas/conversas por e-mail e encontros presenciais com as técnicas de pesquisa (detalhadas a seguir), desenvolvidas ao longo do trabalho de campo.

Característica importante foi a convivência com distintos Coletivos desde o ano de 2005, ou seja, desde a constituição dos primeiros Coletivos Educadores, o que propiciou a percepção mais aguçada, densa, da realidade e dos desdobramentos, que somado ao pertencimento da pesquisadora ao grupo formulador e implementador da política em nível federal, assume a pesquisa caráter etnográfico, num exercício de arqueologia que contribuiu com a identificação de obstáculos e potencialidades.

Dentro deste contexto, a pesquisa partiu do objetivo geral de contribuir para a melhor compreensão sobre processos de institucionalização de políticas públicas de educação ambiental (EA) e como objetivos específicos: i) mapear, sistematizar e contribuir com a avaliação de experiências de institucionalização da política de formação de educadoras(es) ambientais fomentados pela gestão 2003-2008 de EA do DEA/MMA no Brasil, em especial

---

<sup>10</sup> Na perspectiva de Santos, o equilíbrio exige a priorização da parte mais fragilizada, a comunidade e suas forças instituintes, e do conhecimento e emancipação como caminho, o que “não implica, de modo nenhum, a barbárie, significa, sim, a oportunidade de reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, que se revela como senso comum emancipatório” (SANTOS, 2002, p.383).

as do estado de São Paulo; ii) analisar a compreensão de distintos atores sobre processos de institucionalização de políticas públicas à luz da literatura sobre institucionalização e autonomia/emancipação; iii) analisar as possibilidades dos Coletivos Educadores se constituírem em um caminho de institucionalização de políticas públicas de educação ambiental.

Para o desenvolvimento dos objetivos, os referenciais metodológicos adotados se relacionaram com o campo da educação, a partir da pedagogia dialógica de Paulo Freire, adotando a multirreferencialidade como embasamento para a pesquisa de perspectiva majoritariamente qualitativa.

### **3.1.2 A pedagogia dialógica de Paulo Freire**

O campo da educação é um campo com muitas vertentes e perspectivas, indo da educação tradicional, de modelo positivista, ou como denomina Paulo Freire, educação “bancária”, baseada na transferência e acúmulo de conhecimentos depositados pelas/os educadoras/es, à educação libertadora. A concepção de educação sobre a qual este trabalho se baseia é a da educação libertadora, dialógica e crítica.

Segundo Freire, autor referência da educação crítica, a educação possui um viés político/ideológico, jamais podendo ser considerada neutra. Pelo contrário, a educação libertadora, crítica, está fundamentada na transformação do mundo e não na adaptação a ele. Para Freire, o caminho é a promoção da ingenuidade, da curiosidade ingênua para a criticidade, que não se dá automaticamente. Assim, “uma das tarefas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita com o que se pode defender dos “irrationalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ do nosso tempo altamente tecnologizado” (FREIRE, 1996, p. 32).

Não se está falando em educação para mão-de-obra no mercado, mas sim uma educação que contribui para a transformação do cotidiano, do momento presente. A busca é pela compreensão dos seres humanos e suas relações com o mundo: a dialética sujeito-mundo como possibilidade/história e não como determinação (FREIRE, 2000). Na pedagogia libertadora de Paulo Freire, o futuro é construído.

Freire (1983) defende ainda que sem a disponibilidade para o diálogo, não há ensino-aprendizagem, com a transformação das relações sociais e ambientais, e alerta o desastre que é:

Não perceber que, das relações homem-natureza se constitui o mundo propriamente humano, exclusivo do homem, o mundo da cultura e da história. Este mundo em recriação permanente, por sua vez, condiciona o seu próprio criador, que é o homem, em suas formas de enfrentá-la e de enfrentar a natureza. Não é possível entender as relações do homem com a natureza sem estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar (FREIRE, 1983, p. 14).

### 3.2 Da pesquisa qualitativa

Este trabalho é uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Haguete (1999, p. 63) “o método qualitativo fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiado no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”.

Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de sua origem e de sua razão de ser. Para Minayo (2001, p. 21), este tipo de pesquisa pode responder a questões particulares com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Patton (2002), a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor e dedicação, não existindo uma forma melhor ou mais correta. É um tipo de estudo que visa à compreensão da realidade à medida que se desenrola, com mudanças que operam ao longo do trabalho de investigação e demandam adaptações, que vão se delineando ao longo da pesquisa. Estudos qualitativos produzem categorias, ou dimensões, a partir das observações, na busca de possíveis padrões. Portanto, não há uma hipótese prévia a ser testada, mas sim a emergência das variáveis e das relações entre elas que permitirão a construção da hipótese, que nesta pesquisa é a defesa de uma política do cotidiano.

### 3.3 Do conceito de multirreferencialidade

De acordo com Martins (1998, p. 23), a multirreferencialidade é um “conceito cunhado por Ardoíno, com a perspectiva de estabelecer uma nova leitura da realidade” e busca identificar na realidade a interdependência dos fenômenos, compreendidos a partir de suas conexões, interfaces e de suas contradições de forma artesanal e singular, fugindo de padrões pré-estabelecidos.

A perspectiva multirreferencial, do ponto de vista da construção do conhecimento, coloca em questão um dos alicerces da racionalidade cartesiana: o distanciamento entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Entra em questão, aqui, o engajamento pessoal e coletivo da/o pesquisadora/o em e por sua *práxis* científica, em função de seu

projeto sócio-político, “de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento” (BARBIER<sup>11</sup>, 1985, p. 120 apud MARTINS, 1998, p. 29).

Neste mesmo sentido, Abreu Jr. (1996<sup>12</sup>, p. 39 apud MARTINS, 1988, p. 24) afirma que “entrar no cenário da complexidade implica compreender que o conhecimento, qualquer que seja ele, é limitado e não oferece garantia absoluta de compreensão completa e definitiva da realidade”. Já Ardoíno (1993<sup>13</sup> apud BORBA, 1998) afirma que a multirreferencialidade, mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica.

A multirreferencialidade se estabelece a partir da convivência, do diálogo trans, multi, interdisciplinar e está relacionado à complexidade dos fenômenos (BORBA, 1998). Sob a perspectiva da complexidade, o método não objetiva recortar, dividir, reduzir, mas sim compreender e acompanhar os fenômenos, considerando a heterogeneidade cultural e as relações entre os variados conhecimentos – científicos ou não, tecendo análise sobre os caminhos onde se desdobra o conhecimento. Para Martins (1998, p. 23) “o conhecimento oriundo da análise multirreferencial é *tecido* (bricolado)”.

Este paradigma interpretativo aqui é referenciado em Carvalho ( ) para a qual a/o educador/a ambiental é um intérprete, e assim o método utilizado de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e de multireferencialidade, demonstra o caminho percorrido na pesquisa que buscou interpretar, a partir da vivência e de entrevistas e questionários, permitindo ao final, reflexões da pesquisadora/educadora ambiental, baseadas na meta análise na realidade vivenciada.

### 3.4 Dos métodos ou técnicas

O estudo faz uma incursão no ProFEA (BRASIL, 2006) e sua estratégia metodológica dos Coletivos Educadores, para analisar suas potencialidades e obstáculos, bem como críticas existentes e, assim, contribuir com sua realização, e com novas pesquisas e ações na área. As técnicas utilizadas, análise documental, entrevistas e questionários, geraram dados e depoimentos que compõem os distintos capítulos/artigos e permitiram a reflexão etnográfica da pesquisa.

---

<sup>11</sup> BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

<sup>12</sup> ABREU, Jr. L. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Piracicaba: Editora Unimep; 1996.

<sup>13</sup> ARDOÍNO J. **Education et Relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives**. Paris: Gauthier-Villars, 1980. (Traduzido do francês) *Psicologia da educação na Universidade e na Empresa*, São Paulo: Herder/USP, 1971. 542 p.

### 3.4.1 Análise documental

Entendida como técnica exploratória indireta de levantamento de dados de materiais feitos para outros propósitos, a análise documental visa, de acordo com Ludcke e André (1986), identificar aspectos e fatos nos documentos, a partir de questões ou hipótese de interesse. Segundo Phillips<sup>14</sup> (1974, p. 187 apud LUDCKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Os documentos apresentam atributos devido à sua persistência no tempo (podem ser consultados várias vezes) e servir de base a diferentes estudos e óticas, o que traz mais estabilidade aos resultados obtidos. Foram analisados documentos oficiais da educação ambiental, em especial da instância Federal, referentes à gestão 2003/2008 do DEA/MMA, e também de outros atores envolvidos com a EA, bem como documentos dos Coletivos Educadores: projetos, programas, projetos político-pedagógicos, materiais educacionais e de comunicação e pesquisas acadêmicas. Faz parte do *corpus* da pesquisa duas Teses de doutorado relacionadas ao Coletivo CESCAR (KUNIEDA, 2010; SANTOS, 2010), duas teses de doutorado (COSTA-PINTO, 2012; QUIRINO, 2013) e uma dissertação de mestrado (GÜNTZEL-RISSATO, 2012), relacionadas ao Coletivo COEDUCA, uma tese de doutorado relacionada ao Coletivo COLEDUC (LOBINO, 2010), uma monografia de graduação, abrangendo o Coletivo Ipê Roxo (VIEIRA, 2010), e uma monografia de graduação relativa ao Coletivo de Botucatu (VELTRI, 2012).

Para Ludcke e André (1986) os documentos apresentam algumas vantagens por serem fonte não-reativa, que permite a obtenção de dados sem um contato direto com o sujeito, além de serem fonte repleta de informações contextualizadas e que fornecem informações sobre a natureza do contexto. Por outro lado, foram consideradas as críticas e inconvenientes ao uso desta técnica. Segundo as mesmas autoras (p. 40), podem ser pouco representativos do que se passa no cotidiano e também podem representar escolhas arbitrárias, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas e, portanto, enviesados, somado ao tempo e contexto perpassado entre a leitura e a produção do documento. Considerando estes limites, a análise documental foi utilizada apenas como ponto de partida para a compreensão da história e envolvimento com os distintos atores e Coletivos analisados.

---

<sup>14</sup> PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

### 3.4.3 Entrevistas individuais

Foram realizadas entrevistas abertas, com gestoras/es e educadoras/es de forte envolvimento e referência no campo da educação ambiental e das políticas públicas em estudo, responsáveis pela formulação e implantação da política estudada e gestoras/es e educadoras/es de posturas divergentes à proposta.

Foram oito entrevistas, sendo sete presenciais e uma à distância via skipe. a saber, por ordem cronológica das entrevistas, foram: 1) gestora integrante da equipe de formulação e implantação da política federal do DEA/MMA do período referido que permanece nos quadros do MMA, em cargo de direção; 2) gestor integrante da equipe de formulação e implantação da política federal do DEA/MMA do período referido, que se encontra na academia; 3) professor universitário, analista crítico divergente da política da gestão 2003/2008; 4) professora universitário e integrante de Coletivo Educador; 5) professora universitária, colaboradora da construção das políticas em foco e também integrante de Coletivo Educador; 6) gestor público integrante da equipe de formulação e implantação da política federal do DEA/MMA do período referido, que se encontra na gestão pública estadual, 7) professor universitário e integrante de Coletivo Educador e 8) professor universitário, diretor do DEA/MMA gestão 2003/2008.

As entrevistas abordaram o entendimento/concepção sobre institucionalização de políticas públicas e o olhar das/os entrevistadas/os sobre as políticas públicas do DEA/MMA, em especial, sobre o ProFEA e Coletivos Educadores, abordando de forma aberta suas potencialidades e fragilidades. O objetivo das entrevistas não estruturadas foi compreender o ponto de vista e as críticas, servindo como subsídios na análise e percepção da pesquisadora em relação as/os testemunhas da pesquisa. Para Haguete (1999, p. 88), “as afirmações do informante representam meramente sua percepção, filtrada e modificada por suas reações cognitivas e emocionais e relatadas através de sua capacidade pessoal de verbalização”.

Nesta pesquisa as/os entrevistadas/os, sob a perspectiva do método etnográfico, são referenciadas como testemunhas, considerando que o método está no relato da experiência da pesquisadora e portanto não são sujeitos da pesquisa, mas testemunhas e desta forma, são trazidos no trabalho trechos elucidativos e significativos para as reflexões da pesquisadora.

### 3.4.4 Dos questionários

A aplicação de questionários teve o intuito de colher depoimentos de integrantes de Coletivos Educadores, também aqui considerados testemunhas, visando conhecer suas

experiências e opiniões e, assim, o roteiro/questionário<sup>15</sup> foi elaborado e enviado virtualmente para colaboradoras/es da pesquisa. Os questionários foram enviados para integrantes de Coletivos Educadores, pela proximidade com alguns destes integrantes, sem a pretensão de definir uma amostra que abarcasse o Estado da Arte dos Coletivos Educadores no Brasil, mas sim uma amostra de aproximação possível com alguns dos Coletivos com os quais a pesquisadora mantinha contato desde sua constituição, através do Programa de enraizamento, em especial no estado de São Paulo. O objetivo dos questionários não foi o de análise exaustiva e única dos dados, mas sim um material de apoio às demais técnicas de investigação da pesquisa e articulação com a reflexão das testemunhas entrevistadas na pesquisa.

A análise se deu sobre vinte e cinco questionários, respondidos por integrantes de onze Coletivos Educadores (foram encaminhados trinta e três questionários, oito sem retorno). As/os testemunhas possuem distintos envolvimento em Coletivos Educadores, contando com representantes de instituições integrantes das instâncias PAP2<sup>16</sup>, educadoras/es que participaram de formações dos Coletivos, nomeados PAP3 e educadoras/es ambientais populares PAP4. Segue o quadro geral dos questionários<sup>17</sup>. No apêndice B, encontram-se também informações sobre o estado da arte dos Coletivos, relatado pelas testemunhas.

Relação dos questionários/CEs

	<b>COLETIVOS EDUCADORES</b>	<b>Eenviados</b>	<b>Respon didos</b>	<b>Sem devolut iva</b>
<b>1</b>	CESCAR - Coletivo Educador de São Carlos, Jaboticabal e região – São Paulo.	8	6	2
<b>2</b>	COEDUCA - Coletivo Educador Ambiental de Campinas e região – São Paulo.	8	4	4
<b>3</b>	TIETE-JACARÉ - Coletivo Educador da Bacia Hidrográfica dos Rios Tietê-Jacaré – São Paulo.	1	1	
<b>4</b>	IPÊ ROXO - Coletivo Educador de Ribeirão Preto e Região – São Paulo	5	4	1
<b>5</b>	COLEDOC - Coletivo Educador de Vitoria – Espírito Santo	1	1	
<b>6</b>	BACIA DO PARANA 3 e Coletivo Medianeira – Coletivos Educadores da bacia do Paraná 3, com 32 municípios limdeiros – Paraná.	3	2	1
<b>7</b>	PORTAL DA AMAZONIA – Coletivo Educador do Norte Matogrossense, com 17 municípios do Território Portal da Amazônia - Mato Grosso.	1	1 respon do por 3 integra	

<sup>15</sup> Vide Apêndice A.

<sup>16</sup> A sigla PAP se refere a pesquisa-ação-participante ou pessoas que aprendem participando (BRASIL, 2006, p. 13).

<sup>17</sup> Consta, no Apêndice B, relatos de integrantes dos Coletivos sobre o Estado da Arte dos mesmos.

			ntes coletiva mente
8	COLETIVO EDUCADOR SOCIOAMBIENTAL DE BRAGANÇA PAULISTA - Coletivo Educador do município de Bragança Paulista – São Paulo.	1	1 respondido coletivamente
9	COLETIVO VoS – Voluntários Socioambientais – Coletivo Educador de Suzano e Mogi das Cruzes – São Paulo.	3	3
10	MANTIQUEIRA SUSTENTÁVEL – Coletivo Educador dos municípios das cabeceiras dos rios que formam a bacia hidrográfica do Piracicaba, Capivari e Jundiá (PCJ): Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Bragança Paulista, Joanópolis, Nazaré Paulista, Piracaia e Vargem do estado de São Paulo e município de Extrema em Minas Gerais.	1	1
11	TEM JEITO SIM – Coletivo Educador do Território Transxingu - Pará.	1	1
	11 Coletivos Educadores	33	25 8

### 3.5 A pedagogia dialógica, a pesquisa qualitativa, a etnografia e a multirreferencialidade – triangulando os dados para construir a dimensão da *política do cotidiano*

A arte e a poesia se concebem na inspiração. A pesquisa, por sua vez, fundamenta-se no trabalho artesanal, fundado nos conceitos, proposições, perguntas, métodos e técnicas. Minayo (2001) denomina de ciclo da pesquisa um processo de trabalho em espiral, que começa com perguntas e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

O tratamento dos dados coletados se iniciou com a ordenação e classificação, para então, se chegar à análise propriamente dita, feita através da triangulação dos dados.

Para Patton (2002) a análise por triangulação parte do fato de que não há uma técnica capaz de explicar um fenômeno isoladamente e, assim, utilizou-se da combinação de técnicas e de fontes no estudo do mesmo fenômeno com abordagens qualitativas (e alguns casos, como na leitura dos questionários desta pesquisa, também quantitativas) pertinentes aos objetivos da pesquisa. A triangulação permitiu que a pesquisadora realizasse leituras mais completas e ricas (i) das descobertas geradas pelos diferentes métodos de coleta de dados, e (ii) da consistência das diversas fontes de dados dentro do mesmo método.

Segundo Becker (1994, p. 12) “os pesquisadores deveriam se sentir livres para inventar os métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo”. Isso

significa se pautar em livros e artigos sobre metodologia, mas também ir além, pois toda pesquisa tem um problema específico, que em aspectos importantes não é parecido com nenhum outro. Assim, a/o pesquisadora/o “não somente pode como deve improvisar as soluções” (p. 13), em especial, em ensaios nas pesquisas qualitativas.

A triangulação em pesquisas qualitativas, segundo Patton (2002) pode contribuir para a sistematização analítica dos dados coletados por distintas técnicas e métodos junto a diferentes sujeitos. Na análise final, procura-se estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos e, desta forma, promovendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

Iniciou-se o ciclo da pesquisa pela análise documental e revisão bibliográfica e, portanto, antes do trabalho de campo, a análise partiu de três eixos analíticos: **participação**, **movimentos sociais** e **coletivos**. Chegamos a estes eixos, a partir da análise documental e com o resgate realizado dos ideais do movimento ambientalista no contexto histórico-cultural do Brasil e América Latina, cujos resultados são apresentados/analizados no capítulo/artigo 2.

Estes três eixos se mantiveram implícitos como subsídio da análise por toda a pesquisa, buscando a presença, inicialmente quantitativa, em documentos<sup>18</sup> e, na sequência, durante toda a pesquisa foram sendo desenvolvidos conceitualmente na relação com os objetos estudados.

Estes três eixos se constituíram em lentes para a releitura dos referenciais bibliográficos e dos documentos. Na literatura, buscou-se referencial sobre políticas públicas e institucionalização, adotando as dimensões trabalhadas por Frey (2000), conforme apresentado na introdução, em diálogo com a dialética regulação/emancipação propostas por Santos (2002), acrescentadas às contribuições teóricas de Barembilit (2002) acerca do movimento instituinte. Chegou-se, então, a dois pilares para se trabalhar o conceito de institucionalização: instituído e instituinte, que serão desenvolvidos nos capítulos/artigos 4 e 5.

Com este universo, uma nova rodada de análise de dados indiretos e diretos oriundos das testemunhas, trazendo o referencial da educação dialógica e crítica de Paulo Freire,

---

<sup>18</sup>No ProNEA (2003), o termo *participação* aparece 37 vezes, *movimentos sociais*, 15 vezes, e *coletivo*, nenhuma vez. Já na versão após a consulta pública (ProNEA, 2005), *participação* aparece 36 vezes, mantiveram-se as 15 referências a *movimentos sociais* e o termo *coletivo* continua não aparecendo nenhuma vez. O termo *coletivo* vai aparecer fortemente (23 vezes) no ProFEA, bem como *participação* (23 vezes) e *movimentos sociais* (2 vezes).

resultou em três categorias para a análise de políticas públicas do campo da educação ambiental: **formal/política, pedagógica/objetiva** e de **planejamento/intervenção**.

Tendo estas categorias como ponto de partida, foi trazido para a análise da dimensão pedagógica/objetiva cinco conceitos defendidos pelo laboratório Oca de Educação e Política Ambiental da Esalq/Usf, como essenciais para processos educadores ambientalistas, e que fazem parte do arcabouço teórico desta pesquisa e, assim, incorporou-se os conceitos de *comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade*, que serão trabalhados no artigo/capítulo 5

De posse destas categorias, com uma nova rodada no ciclo da pesquisa a partir da releitura dos dados e já com a totalidade dos dados coletados nas distintas técnicas, ocorreram novas formulações. Nesta etapa, buscou-se estabelecer as articulações entre os dados apresentados, os referenciais teóricos e as categorias criadas na pesquisa.

Como resultado desta etapa, foi identificada a fragilidade na adoção exclusiva das três dimensões das políticas públicas apresentadas por Frey (2000), pois constatou-se a preponderância da perspectiva do pilar do instituído, respaldada nos estudos de Barembli (2002) sobre o Movimento Instituinte e Santos (2002, 2008) com sua tese da fragilidade histórica do pilar da emancipação. A este contexto da pesquisa, somou-se a constatação da ausência da dimensão pedagógica/objetiva nas propostas de políticas públicas, o que apontou para a necessidade da proposição de uma quarta dimensão, relacionada as forças sociais instituintes, nomeada de *política do cotidiano*.

## Referências<sup>19</sup>

ABREU, Jr. L. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade.** Piracicaba: Editora Unimep, 1996. 204p.

ARDOÍNO J. **Education et Relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives.** Paris: Gauthier-Villars, 1980. (Traduzido do francês) *Psicologia da educação na Universidade e na Empresa.* São Paulo: Herder/USP, 1971. 542p.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 280p.

BECKER, H.S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 178p. BORBA, S.C. Aspectos do conceito de multirreferencialidades nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. (Org.) **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCAR, 1998. p. 11-19.

BRASIL. Programa Nacional de formação de educadoras(es) ambientais-ProFEA. **Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2006. 46p.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2007-julho de 2008.** Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental/MMA e MEC, 2008. 162 p. (Série Documentos Técnicos. Documento Técnico, 15.)

BRUYN, S.T. **The Human Perspective in Sociology.** The methodology of participant observation. New Jersey, Inglewood Cliffs: Prentice-Hall, 1966. 288p.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil,** 2ª. ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Biografia, Identidade e Narrativa: elementos para uma análise hermenêutica.** *Horizontes Antropológicos,* Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

COSTA-PINTO, A. **Potência de agir e Educação Ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil.** 2012. 164p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo - Filosofia da Natureza e do Ambiente/UL, Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental e Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.

<sup>19</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR 6023.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 127p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 63p.

GUATARRI, F. **As três ecologias.** Campinas, SP: Papirus, 1990. 56p.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

GÜNTZEL-RISSATO, C. **Comunidades aprendentes:** uma experiência de implantação de Coletivos Locais de Ação Socioeducativa. 2012. 218p. Dissertação (Mestrado Interunidades em Ecologia Aplicada) – PPG Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba-SP, 2012.

HAGUETE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 224p.

KUNIEDA, E. **Espaços educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Jaboticabal, Araraquara e região):** do conceito à formação em Educação Ambiental. São Carlos: UFSCAR, 2010. 145p.

LOBINO, M. **A gestão democrática como ponto de partida para ecoeducadores para sociedades sustentáveis.** 2010. 165p. Tese (Doutorado em Ciências de la Educacion) – Universidad Autónoma de Asuncion-UAA, Assunção, Paraguai, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 82p.

MARTINS, J.B. Multirreferencialidade e educação. In: \_\_\_\_\_ **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.** São Carlos: EdUFSCAR, 1998. p. 21-34.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.9-29.

PATTON, M.Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3<sup>rd</sup> . ed. Thousand Oaks: SAGE, 2002. 532p.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 460p.

QUIRINO, A. **Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental**. 2013. 158p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Rio Caldeira, T. P. **A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos**. Ed. Brasiliense. 1984.

SANTOS, B.S. . **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. In: \_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002<sup>a</sup>. v. 1, p. 15-415.

\_\_\_\_\_. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. **Revista Crítica de Ciências Sociais, Lisboa** v. 63, p. 17-44, 2002b. Disponível em <http://rccs.revues.org/1285>. Acesso em: 07 fev.2015.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 348p.

SANTOS, S.A.M. **Políticas públicas de formação de educadores ambientais: análise do processo de constituição do coletivo educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região – CESCAR**. Tese de doutorado, Escola de engenharia de São Carlos, São Carlos, 2010.

#### 4 DIMENSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA NECESSÁRIA INCLUSÃO DA POLÍTICA DO COTIDIANO<sup>20</sup>

##### Resumo

A educação ambiental, precisa ser trabalhada enquanto política pública estruturante, além de projetos e programas pontuais, para ganhar efetividade no enfrentamento da crise socioambiental e civilizatória. Isto demanda o desvelamento do conceito de políticas públicas, objetivo deste trabalho. Adota-se o conceito de política pública multicêntrica, como resultado da ação do governo e de outros atores sociais. Os resultados do levantamento bibliográfico estabelecem a necessidade de três dimensões presentes no ciclo das políticas públicas apresentadas por Frey: *policy*, *polity* e *politics* e, neste trabalho, defende-se a essencialidade de uma quarta dimensão: a *política do cotidiano*, que considera as motivações subjetivas dos atores sociais envolvidos na construção de políticas públicas que se pretendam participativas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Políticas Públicas; Dimensões; Política do cotidiano

##### Abstract

Environmental education needs to be molded as a structuring public policy, in addition to projects and specific programs, to gain effectiveness in combating the environmental and civilization crisis. This demands the unveiling of the concept of public policy, purpose of this work. It is used here the concept of multicentric public policy, as a result of government action and other social actors. The results of the literature establish the need for three dimensions involved in the cycle of public policies presented by Frey: *policy*, *polity* and *politics* and, in this work, it is considered the essentiality of a fourth dimension: *everyday policy*, which considers the subjective motivations of social actors involved in the construction of public policies that are planned in the participatory way.

Keywords: Environmental education; Public policy; Dimensions; Everyday policy

##### Resumen

La educación ambiental debe ser abordado como una política pública estructuración, además de los proyectos y programas específicos para ganar eficacia en la lucha contra la crisis ambiental y la civilización. Esto exige la presentación del concepto de objetivo de política pública de este trabajo. Aprueba el concepto de orden público multicéntrico, como resultado de la acción del gobierno y otros actores sociales. Los resultados de la literatura establecen la necesidad de tres dimensiones que intervienen en el ciclo de las políticas públicas presentadas por Frey: la *policy*, la *polity* y la *politics* y este trabajo pidió la esencialidad de una cuarta dimensión: la *política cotidiana*, que considera las motivaciones actores sociales subjetivos que intervienen en la construcción de políticas públicas que se han programado participativa.

Palabras-clave: Educación ambiental; Orden público; Dimensiones; Política cotidiana

<sup>20</sup> Artigo de autoria de Semíramis Biasoli (PPGI/ESALQ-USP-Programa de Pós-graduação interdisciplinar da ESALQ/USP, OCA-Laboratório de Educação e Política Ambiental ESALQ/USP-Brasil/FunBEA-Fundo Brasileiro de Educação Ambiental) e Marcos Sorrentino (Professor Doutor do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental Oca/ESALQ/USP-Brasil), submetido ao periódico Ambiente e Sociedade. As normas e comprovante de submissão constam no Anexo A.

*“no final do século, a única utopia realista é a utopia ecológica e democrática. É realista, porque assenta num princípio de realidade que é crescentemente partilhado e que, portanto, tem as virtualidades que Gramsci achava imprescindíveis na construção de ideias hegemônicas (...). Por outro lado, a utopia ecológica é utópica, porque a sua realização pressupõe a transformação global não só dos modos de produção, mas também do conhecimento científico, dos quadros de vida, das formas de sociabilidade e dos universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo, uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva, incluindo nela a carta dos direitos humanos da natureza. É uma utopia caótica, porque não tem um sujeito histórico privilegiado. Os seus protagonistas são todos os que, nas diferentes constelações de poder que constituem as práticas sociais, têm consciência de que sua vida é mais condicionada pelo poder que outros exercem sobre eles do que pelo poder que exercem sobre outrem”.*

*Boaventura de Sousa Santos<sup>21</sup>*

---

<sup>21</sup> Santos, 2008, p. 43.

#### 4.1 Introdução

Este artigo tem como ponto de partida a problemática da crise socioambiental e civilizatória e nele nos posicionamos na contramão da narrativa hegemônica de um modelo civilizacional, que tem como fatores estruturadores a expansão técnico-científica, a priorização do lucro, do indivíduo, do privado e, portanto, das premissas do ideal desenvolvimentista.

Para atuar nesta contra-mão, o artigo tem como objetivo apresentar quatro dimensões que precisam estar presentes de forma articulada em políticas públicas comprometidas com a melhoria do meio ambiente, da qualidade de vida e das condições existenciais de humanos e não humanos: dimensão *policy* ou dimensão dos conteúdos de uma política pública, dimensão *polity* ou dimensão espacial, das instituições e estruturas, e dimensão *politics* ou dimensão dos atores e processos políticos<sup>22</sup>, estas três defendidas por Frey (2000) e a defesa da inclusão da dimensão da *política do cotidiano*, que demarca um estilo conceitual de fazer política sob a perspectiva das forças sociais instituintes.

A realidade é que os desafios atuais são imensos. Agravam-se, entre outras, as previsões de consequências do aquecimento global, fruto de diferentes fatores, tais como a matriz energética do petróleo, aumento dos gases de efeito estufa, redução da agrobiodiversidade, contaminação e diminuição da água, destruição da vida nos mares, com o consequente aumento da pobreza, material e espiritual, e aumento da violência urbana, étnica e animal, entre outros, indo na contramão dos supostos “avanços” da lógica científica moderna. Mais preocupante é a universalização do discurso hegemônico da forma de pensar ocidental, destruidora de outras formas de pensar, caracterizando o que Santos (2007, p. 22) chama de pensamento abissal.

Santos (2008, p. 321) identifica em quatro axiomas fundamentais a base dos problemas com que nos defrontamos: i) a hegemonia da racionalidade científica, com a transformação dos problemas éticos e políticos em técnicos e jurídicos; ii) legitimidade da propriedade privada, que promove o individualismo possessivo, que articulada com a cultura consumista, induz o desvio das energias sociais com pessoas para interação com objetos; iii) soberania do Estado e da obrigação política vertical de cidadãos/ãos perante o Estado; e iv) da crença no progresso como um desenvolvimento infinito, alimentado pelo crescimento econômico e ampliação das relações e desenvolvimento tecnológico.

---

<sup>22</sup> Optou-se pela não tradução dos termos, mantendo no original em inglês, pois ao serem traduzidos ao português, não encontram significação coerente aos sentidos apresentados pelo autor.

Ocorre que o Estado e sua burocracia aliam-se às forças conservadoras da atualidade, tanto na direita como na esquerda, nas quais se encontram ideologias que sustentam as necessidades do capitalismo, dificultando a quebra da hegemonia construída *por* elas e *para* elas, com o sequestro do conhecimento por um sistema lógico político-econômico em detrimento da sociedade e suas forças sociais instituintes.

Santos (2002, p. 75) propõe uma imensa reconstrução das engrenagens sociais para fazer face aos destroços do capitalismo mundializado integrado.

Trata-se de globalizações contra-hegemônicas<sup>23</sup> pautadas no princípio da comunidade, historicamente fragilizado. No entanto, a priorização da comunidade e da ação coletiva não pode significar o enfraquecimento do Estado, mesmo um Estado com a realidade histórica brasileira, constituído por um sistema político de forças, ligado aos “donos do poder”, contra o povo, ou sem o povo e que não representa a Nação, um Estado patrimonial, como resgata Faoro (2001, p. 867).

Esta situação não se resolve pela diminuição da quantidade do Estado, mas pela construção de outra qualidade de Estado. Como escreve Santos (1999, p. 14), trata-se da reforma solidária e participativa do Estado. Um Estado que efetivamente represente a Nação, não significando um Estado gerencial, voltado para o mercado e a gestão, nem tampouco a substituição pelo chamado terceiro setor, que também exige a tarefa de refundação democrática, depois de décadas de marginalização e de colonização, como alerta o autor (1999, p. 8), mas sim um Estado que se aproxime da cidadania.

Para Heidemann (2006, p. 498) seria a perspectiva de uma nova *pólis*, com cidadãos/ãos se preocupando em conjunto e velando pela *res pública*, com distintas comunidades que se debruçam na desalienação, na busca dos limites do público e do privado e do que o público significa. Trata-se aqui da defesa de políticas radicalmente democráticas e participativas. Esta opção pela participação social na construção de políticas públicas, encontra obstáculos com a ausência de espaços e de condições materiais e imateriais que garantam tal participação e daí a necessária dimensão da *política do cotidiano* nas políticas públicas de educação ambiental.

#### 4.2 Das políticas públicas

O conceito de políticas públicas encontra diferentes abordagens na literatura e mesmo não sendo nossa pretensão fazer uma revisão ampla da literatura, recorreremos a definições de autores e áreas para contextualizar a posição adotada.

---

<sup>23</sup> Santos (1999, p. 12) chama de globalização contra-hegemônica a articulação transnacional de movimentos, associações e organizações que defendem interesses e grupos marginalizados pelo capitalismo global.

Para iniciar, é necessário indagar o que é *política*. De origem grega, *politikós*, tem origem na palavra *polis*, que se refere a tudo que diz respeito à cidade, ao social, ao público. Aristóteles (1985) no séc. IV a.C. aplica o termo *política* à ciência da felicidade humana. Em sua frase clássica “o homem é um animal social” engloba tudo que diz respeito à vida coletiva das pessoas em sociedade.

Numa segunda categoria, a *política* está relacionada às relações de poder. Em um significado mais operacional, é entendida como o conjunto de práticas empreendidas como funções de Estado por um governo. E numa categoria englobando as anteriores, é um ramo da ética que trata da arte de governar e realizar o *bem público*, considerando o organismo social como uma totalidade. Em Sorrentino et al. (2005, p. 288), *política* significa a arte de definir limites e, principalmente, o *Bem Comum*, não entendido aqui como consenso, mas sim, explicitações dos conflitos reais entre o privado e o público, abordando os “limites” entre os diferentes interesses sociais, políticos, econômicos e ambientais.

#### **4.3 Do advento das políticas públicas**

Heidemann (2009, p. 24) relaciona quatro conceitos/ideias para falar do surgimento das políticas públicas: progresso, desenvolvimento, Estado e mercado. Historicamente as políticas públicas surgem na primeira metade do século XX, com o advento do “ideário do desenvolvimento”, que tomou conta do mundo ocidental.

O mito do “progresso”, que nasce no século XVII, significando um aperfeiçoamento crescente: um idoso possui mais conhecimentos que um jovem e, por comparação, a era mais recente também. No século XX, deixa de ser considerado um princípio diretivo de interpretação historiográfica linear, e suas esperanças e promessas são assumidas pelo ideal “desenvolvimentista” (com o significado de implantar uma economia de mercado, considerando o grau de industrialização de um país com conotação de positivo e desejável).

Até este período, a promoção do “progresso” e “desenvolvimento” estiveram a cargo das forças de um mercado autorregulado, que dependia da liberdade dos indivíduos, com a presença do chamado Estado mínimo, que não tinha papel a cumprir na economia<sup>24</sup> e não havendo, portanto, política pública para estabelecer contornos e condicionar as ações econômicas: quanto maior era o espaço privado, menor era a ingerência do Estado.

---

<sup>24</sup> Administração da justiça, diplomacia e, incipientemente, educação constituíam os encargos principais do Estado (HEIDEMANN, 2009, p. 24).

Esta liberdade quase absoluta dos indivíduos trouxe problemas no contrato social, por desconsiderar as dimensões comunais (do social/coletivo) da vida humana e a via política para suas soluções.

Quando o mercado entrou em crise, como força quase exclusiva na regra do jogo da vida humana entre as duas grandes guerras mundiais, somado à crise de 1929, com a quebra da bolsa de Nova York, aumenta a importância do Estado, com o crescimento do seu papel na vida social e econômica.

Ainda segundo Heidemann (2009, p. 25), Estados e mercados, passaram então a realizar *em conjunto* o desenvolvimento das sociedades, surgindo as políticas governamentais que mais tarde vão ser melhor entendidas como políticas públicas. A ação do governo passa a se expressar de duas formas: i) indireta, de ação reguladora, com a criação de leis e ii) direta, com a criação de empresas estatais e a participação do Estado na economia.

#### **4.4 Do conceito de políticas públicas adotado**

Pode-se dizer que, majoritariamente, políticas públicas são conceituadas como o conjunto de ações desenvolvidas pelos governos, direta ou indiretamente, ou seja, que reconhece o protagonismo emanado do ator estatal (DYE, 2009; KINGDON, 2003, p. 8/9; BUCCI, 2006, p. 14; LOPES; AMARAL, 2008, p. 17). Dye (2009, p. 105) define como “tudo que o Estado faz ou deixa de fazer”. Na área do direito, Bucci (2006) conceitua como um conjunto de programas, ações ou medidas articuladas, cujo escopo consiste em movimentar a máquina do governo no sentido de realizar algum objetivo de ordem pública.

Segundo a abordagem “estadocêntrica” o que determina se uma política é ou não pública, é a personalidade jurídica do ator protagonista. Esta centralidade do Estado nas políticas públicas está intimamente ligada ao fato de somente o Estado ter a competência legal de atribuir legitimidade, universalidade e capacidade coercitiva para a consecução das políticas públicas.

O papel do Estado, na promoção de processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo, é inegável. No entanto, há entendimentos mais abrangentes, tratando a política pública como uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, contendo assim dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público ou coletivamente relevante.

Esta perspectiva do que seja *público* e *bem público* abre para a resignificação de políticas públicas, abarcando o conceito de espaços dialéticos de conflitos e de acordos, envolvendo uma série de atores e relações. Também leva em consideração que o governo,

com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, promover políticas públicas (HEIDEMANN, 2009, p. 31). No dicionário de termos utilizados na esfera socioambiental, tem-se a seguinte definição para políticas públicas, de acordo com Tassara e Tassara (2008, p. 149):

Conjunto de medidas e programas governamentais que tem por objetivo influenciar a resolução de problemas do presente em diferentes níveis e escalas (municipal, estadual, federal, nacional ou internacional) objetivando a construção intencional e compartilhada do futuro de uma comunidade, nação ou sociedade. As políticas públicas podem se referir a questões ambientais, socioambientais, sociais, políticas e jurídicas.

Assim, partindo da perspectiva da construção intencional e compartilhada do futuro, e do significado de *público*, política *pública* passa a ser conceituada como: “decisões e ações de governo e de outros atores sociais constituem o que se conhece com o nome genérico de políticas públicas” (HEIDEMANN, 2009, p. 27). Compartilham desta posição Souza (2006, p. 28), que define como uma “autonomia relativa do Estado”, e Secchi (2013, p. 2), também nesta perspectiva, que reforça o caráter “coletivamente vinculante” para o enquadramento de uma política pública para além da abordagem estatista.

Secchi (2013, p. 3) nomeia de multicêntrica esta abordagem que envolve a existência de múltiplos centros de tomada de decisão, considerando como protagonistas das políticas públicas organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais e redes de políticas públicas, juntamente com os atores estatais.

O presente trabalho segue nesta linha multicêntrica, ampliando a definição de políticas públicas para englobar tudo o que diz respeito à vida coletiva, abrangendo também toda iniciativa da sociedade civil organizada capaz de produzir o bem público a partir da perspectiva de *Bem Comum*, ampliando o significado de Estado para o conjunto de atores sociais.

Não há dúvida que o Estado se destaca no estabelecimento de políticas públicas, as nomeadas políticas governamentais, como as emanadas pelos diversos órgãos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, com o monopólio do uso da força legítima, que lhe dá superioridade objetiva, bem como com o controle de grande parte dos recursos nacionais. No entanto, se o Estado tem exclusividade em criar instrumentos legais punitivos, por outro lado, os distintos atores da sociedade têm acesso a outros instrumentos de políticas públicas tais como a informação, campanhas, prêmios, incentivos, prestação de serviços, entre outros, principalmente a organização coletiva.

Assim, a essência conceitual de políticas públicas é o *bem* ou *problema público* e, portanto, o que importa não é se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal, e sim o que confere os contornos coletivos de *Bem Comum* que dão a legitimidade do adjetivo “pública”. Compartilhar o compromisso de construir políticas públicas “estruturantes”, entre e com as diferentes forças existentes na sociedade, demonstra ser uma efetiva contribuição na busca de soluções para a melhoria socioambiental.

#### **4.5 Políticas públicas estruturantes e educação ambiental**

Partindo do conceito de política pública adotado, as políticas públicas ditas estruturantes, são as planejadas e executadas de forma duradoura, que geram subsídios para formulação e implementação de outras políticas públicas, ou seja, são abrangentes e articuladas com outras iniciativas. São estruturantes ao gerarem planos e programas permanentes e atuarem na criação e consolidação de diferentes instâncias administrativas e operacionais, contribuindo para o monitoramento e avaliação.

Considera-se seu potencial de atingir efeitos qualitativos e quantitativos mais significativos que aqueles alcançados com ações dispersas e desconectadas de outras políticas públicas. Por serem públicas, é central a preocupação com o acesso universalizado. Segundo Morimoto (2013, p. 53):

Política pública estruturante consiste em uma proposta desenvolvida com a participação da comunidade interessada; visando o fortalecimento da mesma e a continuidade dos processos; com a preocupação de dialogar com as outras ações já em andamento naquele território; pautada na inclusão da diversidade de pessoas, ambientes e interesses; e que busque efeitos duradouros e justos.

Falar de políticas públicas estruturantes no campo da educação ambiental significa enfrentar a questão central da perspectiva pedagógica e gerar processos de formação envolvendo os distintos segmentos da sociedade ou os distintos atores sociais para atuarem na formulação e implantação de políticas públicas de educação ambiental. Processos capazes de fazer análises críticas sobre o conceito e as práticas de sustentabilidade. Processos de delineamento e implantação de políticas públicas em educação ambiental, não fechadas em seu campo, mas exercitando a intersetorialidade e transversalidade, de forma participativa e dialógica, para além de projetos pontuais, propostas como políticas públicas nas suas quatro dimensões, e que possibilitem o enfrentamento das causas da degradação socioambiental, delineando estratégias de atuação à luz das utopias de sociedades sustentáveis.

#### 4.6 Das dimensões da política pública

O instrumental analítico e vocabulário aqui adotado<sup>25</sup> debruça-se em quatro dimensões sobre os elementos que constituem uma política e considera também o *policy cycle*, ou o ciclo da política, não como central, mas como a dimensão temporal que envolve todo o processo, ou todas as fases que envolvem o delineamento e implantação de uma política pública.

A quantidade de etapas ou fases depende do grau de detalhamento e do autor utilizado (SARAIVA; FERRARESI, 2006, p. 32), mas em geral, no mínimo três são apontadas – formulação, implementação e avaliação. Heidemann (2009, p. 34), aponta quatro etapas, separando i) tomada de decisão, com a identificação do problema e inclusão na agenda, ii) elaboração com a formulação das alternativas e tomada de decisão; iii) etapa de implementação - o momento de pôr em prática os planos, programas e projetos cujas ações foram encomendadas na fase precedente com a satisfação das demandas; iv) etapa da avaliação - a busca de resultados efetivos, que segundo Frey (2000, p. 226), trata-se de indagar os déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder deduzir consequências para ações e programas futuros.

O ciclo da política tem um caráter didático, mas compreender todo este processo dinâmico, mutante e complexo, e suas interfaces com as distintas dimensões é um importante elemento quando se busca a efetivação de políticas públicas estruturantes e participativas. As dimensões da análise são três, adotadas a partir de Frey (2000, p. 226): 1) dimensão de conteúdo, ou *policy*; 2) dimensão espacial, ou das instituições, *polity*; 3) dimensão de atores e dos processos políticos ou *politics*. Neste estudo se acrescenta uma quarta dimensão: 4) dimensão da *política do cotidiano*, relacionada as forças instituintes,

A dimensão *policy* refere-se aos conteúdos concretos das políticas públicas traduzidos nos programas, projetos, leis e normas, etc. A importância da análise dos conteúdos, segundo Frey (2000, p. 219), é o fato que nos programas concretos, elaborados por agentes planejadores, devem ser considerados o resultado de um processo político, intermediado por estruturas institucionais e que refletem constelações de interesses. No entanto, programas, planos e projetos são elementos operativos, com legitimação jurídica, porém não podem ser considerados políticas públicas individualmente.

---

<sup>25</sup> Outros enfoques teóricos: Lowi (1972) elenca os tipos: distributivas/regulatórias/redistributivas/constitutivas; Lindblom (1979), o processo incremental; Cohen, M., March, J., Olsen, J. (1972), o modelo “lata de lixo”; e Kingdon (2003, 2006), os estágios pré-decisórios – formação da agenda e especificação de alternativas.

Outra dimensão a ser levada em consideração é a dimensão *polity*, que se refere ao arcabouço institucional, às instituições políticas. É onde as políticas públicas acontecem, é sua dimensão espacial: o sistema político, jurídico e a estrutura político-administrativa, são regras formais e variáveis a serem analisadas.

Já a dimensão *politics*, se refere aos processos políticos, aos poderes em jogo. Insere-se na conjuntura das *policy networks*, da composição de forças dos atores: indivíduos, grupos ou organizações, que desempenham papéis na arena política. Frequentemente de caráter conflituoso no que diz respeito à imposição de objetivos, conteúdos e decisões.

Todas estas dimensões se entrecruzam, se compõem. Segundo Frey (2000, p. 217) não são variáveis independentes, estando presentes em todo o *policy cycle*, onde as várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo, das instituições, das constelações de poder, das redes políticas e sociais, ou seja, de todas dimensões. Aqui entra a quarta dimensão apresentada, necessária como essência constituinte de políticas estruturantes: a *política do cotidiano*, relacionada à organização social para a participação individual e coletiva nas políticas públicas, na arena política. Está ligada aos componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente, e portanto às forças sociais instituintes.

#### **4.7 O porquê da quarta dimensão nas políticas públicas de educação ambiental**

A problemática socioambiental está presente em diferentes espaços e discursos: nos governos, nas organizações não governamentais, na mídia, nas empresas, nas instituições de ensino - da escola às universidades e nos partidos políticos. Aparentemente, todos são a favor da agenda ambiental, no entanto, a degradação socioambiental aumenta drástica e cotidianamente.

Esta pulverização dos atores envolvidos com a agenda ambiental, ou multissetorização, foi defendida como um avanço do movimento ambientalista por alguns (VIOLA; VIEIRA, 1992, p. 101; VIOLA; BOEIRA, 1992, p. 7). Contrariamente, Agripa (2003, p. 9) identifica a perda da radicalidade ambientalista a partir de sua apropriação moldada por distintos interesses, com a multissetorização, alegando que trouxe um discurso economicista que contribuiu com o sequestro de bandeiras fundamentais do movimento ambientalista, como a equidade social, a luta contra a fome e a miséria, entre tantas outras.

O fato é que se encontram inúmeras iniciativas de enfrentamento da falada crise socioambiental e civilizatória, com múltiplos discursos que ora se opõem, ora se

complementam, segundo Nobre & Amazonas (2002). Ainda que sob a égide do “sustentável”, distintos ideários políticos e civilizatórios estão presentes, Nascimento (2012), defende que o Desenvolvimento Sustentável (DS) se tornou um campo de disputa, no sentido utilizado por Bourdieu, com o domínio da polissemia, que passa a condicionar posições e medidas de governos, empresários, políticos, movimentos sociais e organismos multilaterais. Para o autor, há três dimensões mais recorrentes sobre a qual o conceito se ancora: ambiental, econômica e social, defendendo que não suficientes, pois deixam de fora a dimensão política e cultural, acarretando numa despolitização do conceito de DS.

Assim, há diferenças político-ideológicas entre os que defendem o DS aos que, ancorados na trajetória da educação ambiental na América Latina, de resistência aos regimes autoritários, na luta por direitos humanos e forte compromisso com a democracia, defendem a construção de sociedades sustentáveis, que agrega às três dimensões do DS as dimensões política e cultural como transversais e na qual está ancorada a *política do cotidiano*.

Para Tassara e Ardans (2006, p. 66), a política ambiental pensada em uma configuração democrática e progressista visa à construção intencional e compartilhada do futuro social coletivo, em contraposição às políticas ambientais conservadoras, que se referem, no máximo, ao aprimoramento do funcionamento de um modelo, já estabelecido e consolidado de vida social.

Ademais, iniciativas esparsas, pontuais, mesmo que valorosas e que promovam melhorias, isoladas umas das outras não avançam ou se concretizam, pois não ganham a escala necessária que o enfrentamento da crise socioambiental necessita. Apesar desta “massificação” da questão ambiental, tanto no espaço público como no privado, ela ainda é marginal e permanece sem respostas aos reclamos do ideário ambientalista emancipatório, de grandes transformações sociais, políticas e ambientais, presentes desde os primórdios do movimento ambientalista.

Diversos caminhos são apontados para reversão dessa crise. Dentre eles, a educação ambiental crítica emerge como um campo central e uma resposta aos desafios, seja dentro do governo, das universidades, empresas, ONGs, escolas ou entre cidadãos/ãs. No entanto, o enfrentamento da problemática socioambiental precisa se dar para além de ações individualizadas ou projetos pontuais que, mesmo valorosos, encontram limites para as transformações que julgamos necessárias. Menos ainda com o ensinamento de comportamentos ecologicamente corretos, mas sim, de forma crítica, enquanto políticas públicas “estruturantes”. Defende-se que a educação ambiental de perspectiva progressista, que defende a construção de sociedades sustentáveis, é capaz de contribuir na construção de

ideais de *Bem Comum*, sintonizado com a radicalidade das bandeiras ambientalistas de ideário emancipatório.

O que se defende como *Bem Comum*? O público é comum? É necessário lutar pela propriedade pública quando o objetivo é a luta pelo comum? A arma mais eficaz é reafirmar a soberania do Estado, mesmo com sua ineficácia administrativa?

Segundo o dicionário de política, trata-se de um valor comum que os indivíduos podem perseguir somente em conjunto, com ações cooperativas, visando o *bem coletivo* que é diferente da soma dos bens individuais (BOBBIO, 1998, p. 106). Para Negri e Hardt (2014), o comum está associado aos princípios da igualdade, liberdade e sustentabilidade. Estão pautados num aprendizado mútuo, na busca de uma sociedade mais horizontal, na insistência da democracia em todos os níveis, “é mais que uma virtude, mas uma chave para seu poder” (NEGRI; HARDT, 2014, p. 75).

Partindo de dois questionamentos: i) a transição da propriedade pública para o comum e ii) do controle estatal para a autogestão democrática, a questão do *Bem Comum* tem estreita relação com os processos de governança, com múltiplos pontos de entrada e relacionamentos cooperativos ou antagônicos com os governos (ou ambos simultaneamente). Dessa forma, contribui-se com a transformação dos mecanismos de governo em processos de governança nas políticas públicas, envolvendo distintos atores sociais e, assim, as decisões sobre o comum (e não *público*, no sentido de legitimidade das instituições estatais), são tomadas por meio da participação democrática efetiva, e não por meio de representantes eleitos e especialistas.

Alguns consideram que o Estado é capaz, sozinho, de administrar o *Bem Comum* e oferecer os serviços demandados de forma satisfatória apostando numa política pública estatista, outros condenam a burocracia pública, e em defesa do mercado, defendem os caminhos privados para se assegurar o *bem público*.

Aqui, a aposta está em políticas públicas construídas na autonomia, empoderamento e multiplicidade de atores, na tomada de decisão compartilhada que, segundo Salm (2009) é coproduzida em rede, composta pelas instâncias comunitárias que compõem a sociedade e não em um Estado onipresente, refém de um Estado historicamente corporativo, sujeito às variáveis que compõem as gestões de governo e suas prioridades político-partidárias.

Falar em tomada de decisão compartilhada exige participação e Salm (2010, p. 4) alerta sobre alguns obstáculos para a efetiva participação e coprodução do bem público: o tamanho dos sistemas sociais, as tecnologias cada vez mais complexas e de difícil

compreensão para a/o cidadã/ão, o problema do tempo e a urgência que requerem muitas decisões, além da apatia política sempre presente na sociedade de massa.

Heidemann (2009, p. 31) defende que a incapacidade do Estado de cumprir com suas funções de construção do *bem público* de forma satisfatória, fez com que outros atores vissem no seu envolvimento com a coprodução do *Bem Comum* uma possibilidade de saída: articulações na base com a emergência de outros atores que possam compartilhar com o Estado projetos territorializados na busca do *Bem Comum* e por sociedades sustentáveis, o que não significa a substituição do Estado em suas funções, mas sim, ação complementar, incorporando cada vez mais os distintos segmentos da sociedade, nos processos de construção compartilhadas, atribuindo legitimidade às políticas públicas oriundas de outros atores, enfrentando a aparente contradição entre fortalecer o Estado e não depender de um centro formulador e implantador de políticas públicas.

É importante apresentar o que Harriss (2001, p. 27) alerta sobre o discurso atual de “sociedade civil organizada” e “capital social” que defende a participação ou empoderamento e a descentralização como caminhos de desenvolvimento social, pois máscara que estas organizações estão sendo fomentadas e se constituindo de forma apolítica.

O autor defende que o fortalecimento da sociedade civil organizada não pode significar o enfraquecimento do Estado e traz de volta a valorização do Estado e das agências políticas, na defesa de que a ação pública – usada como um rótulo para a ação recíproca das ações do Estado e do não Estado, na arena pública, pode levar tanto para um aprofundamento da democracia, quanto para um significativo desenvolvimento social.

Alerta que trata de defender uma sociedade civil organizada e política, capaz de conviver no conflito de ideias e de interesses e não uma sociedade civil apolítica, que apoia governos “responsivos, responsáveis e transparentes” e políticas do mercado “que respeita suas escolhas”, ideias frequentemente vistas como sendo progressivas e que são enganosamente atraentes – é por óbvio que são atitudes necessárias e até mesmo obrigatórias por parte dos distintos atores sociais, seja o Estado, mercado ou a comunidade, no entanto, se não houver a radicalidade de reflexão sobre o modelo de sociedade que se quer construir, não haverá mudanças significativas no modelo atual, mas tão somente o aprimoramento deste modelo civilizacional estabelecido e que acabam por apoiar a ortodoxia neoliberal, de priorização do privado em prejuízo do *Bem Comum* (HARRISS, 2001, p. 32).

Assim, a aposta no *Bem Comum*, passa por um Estado forte e uma sociedade civil organizada, composta pela diversidade de classes sociais que a compõem e politicamente capazes de construir projetos de bem-estar coletivo a partir de diferentes visões que os

sujeitos desta sociedade organizada possuem. Implica necessariamente na capacidade de explicitação dos conflitos, aí sim, com o estabelecimento de decisões. Trata-se de políticas públicas progressistas, participativas, inclusivas e, estruturantes.

Mas como despertar um olhar crítico dos distintos atores para estabelecerem prioridades e formar competências para identificar interesses implícitos e estarem preparados para a participação nas arenas políticas? Como garantir a ocorrência por todo o ciclo da política de espaços concretos de participação para que determinados temas sejam incluídos como pauta política? Como superar os obstáculos reiteradamente apontados, reconhecendo e compreendendo os meandros institucionais na implantação efetiva de políticas públicas? E, mais ainda, na implantação de uma política, como garantir que ela ocorra de forma participativa, com avaliações processuais que possibilitem o constante monitoramento e adaptações incrementais no percurso?

Faz-se necessário considerar as normas e instituições, a construção e viabilidade dos conteúdos concretos, os conflitos e negociações que influenciam tomadas de decisões, conforme as dimensões trazidas por Frey (2000), mas para a efetividade do processo, é fundamental considerar as motivações subjetivas dos atores sociais envolvidos e aqui reside a essencialidade da quarta dimensão, que é sempre o instituinte, continuamente adaptada e sempre aberta, sempre na busca da mudança – reformista no sentido político.

Demo (2006, p. 39) apresenta a ideia de qualidade política, como “a habilidade humana de constituir-se sujeito relativamente autônomo, participar ativamente na democracia, efetivar cidadania individual e coletiva, ser capaz de conviver na igualdade e na diferença”. Esta “qualidade política” não está dada em nossa atualidade, pela própria desigualdade material e imaterial pré-existente, seja por falta de acesso à informação, qualidade da educação ou como apresenta Chauí (1993, p. 52) pela mitologia verde-amarela e passividade existentes à luz da constituição histórica do Estado brasileiro.

Pelo contrário, o que se encontra comum e historicamente, é o conceito de “pobreza política” (DEMO, 2006, p. 44), que é a inabilidade de saber pensar, que impede o sujeito de tornar-se crítico e criativo, capaz de confrontar-se com sua situação sócio-histórica. Chauí (1995, p. 73) aponta três poderosos mecanismos que determinam o funcionamento do imaginário social e político no Brasil: o mitológico, o ideológico e o político, e a invenção de uma cultura política nova passa por suscitar nos indivíduos, grupos e classes a percepção de que somos sujeitos sociais e políticos, “nem o profetismo messiânico, nem o populismo messiânico” (CHAUÍ, 1993, p. 54).

Nesse sentido, Sorrentino e Nascimento (2010), pactuando dos obstáculos apontados para a participação política, apontam também para a precariedade da formação de profissionais habilitados para atuar na formulação e implantação de políticas públicas. Compreender como se manifestam historicamente os obstáculos para a cidadania e democracia no Brasil, apontados por Chauí (2004, p. 26), com as tensões constitutivas dos diferentes atores sociais e forças presentes, exige, para se enfrentar a problemática socioambiental, processos pedagógicos de educação ambiental capazes de fazer análises críticas sobre os conceitos e as práticas da atualidade. Exige inconformismo sobre as questões socioambientais da atualidade e a busca de estratégias de atuação enquanto políticas públicas, à luz das utopias e projetos de país debatidos com os distintos atores envolvidos nos processos de políticas públicas.

Neste contexto, reside a importância da quarta dimensão da *política do cotidiano*, complementando as três dimensões propostas por Frey (2000, p. 226). Esta quarta dimensão é apresentada pela sua essencialidade em trazer a dialogicidade que permita conectar as ações individuais e singulares com o âmbito das preocupações e ações coletivas.

A dimensão da *política do cotidiano*, relacionada às motivações subjetivas para participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente, busca um envolvimento com a radicalidade que o momento atual exige, que contribua com a qualificação do eixo da participação, da cidadania e da democracia com a qualidade política necessária para que o potencial emancipatório das práticas de políticas públicas progressistas se consolide.

Há dois caminhos a se percorrer na dimensão do cotidiano, sem prejuízo de que outros sejam identificados: da perspectiva pedagógica e dos planejamentos participativos.

Defende-se que a perspectiva pedagógica em todo o *ciclo* de uma política pública, contribui com a qualidade política dos processos e pessoas para a participação, em especial nas políticas de educação ambiental comprometidas com a radicalidade democrática.

O caminho da perspectiva pedagógica fundamenta-se teoricamente sobre os conceitos de Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade - cinco conceitos trabalhados pelo grupo de pesquisadores do Laboratório de Educação e Política Ambiental-Oca da Esalq/Usp (ALVES et al., 2010, p. 9; SORRENTINO et al., 2013, p. 56), que defendem que o conjunto dos conceitos, e não cada um isoladamente, contribui com a base político-pedagógica de processos educadores ambientalistas que partem da necessidade de se trabalhar o auto-esclarecimento e a autoanálise propiciadora de um maior conhecimento sobre quem somos nós (SORRENTINO; BIASOLI, 2014, p. 40) para o envolvimento com a coisa pública, com o *Bem Comum* e a promoção de políticas públicas estruturantes A

dimensão pedagógica em todo o ciclo deve permitir às distintas classes sociais, atores e organizações, a partir de suas realidades sócio históricas diferenciadas, a se aproximarem da questão da complexidade socioambiental, contribuindo com a emergência coletiva de uma nova cultura política.

O segundo caminho é metodológico: são os planejamentos participativos presentes na dimensão da *política do cotidiano*, tendo como pressuposto criar o sentimento e a prática da cidadania, garantindo que as necessidades humanas sejam priorizadas em lugar das econômicas e políticas.

O desafio imposto pelas condições históricas, sociais, econômicas e subjetivas exige o estímulo a novas formas de organização humana e, para tal, ao se exercitar a *práxis* com planejamentos participativos feitos *com* os sujeitos envolvidos, e não *para* os sujeitos, buscase garantir processos comunicativos que permitam a desalienação e a “construção intencional e compartilhada do futuro” nos rumos que os próprios atores envolvidos se colocam.

São planejamentos incrementais, abertos e processuais, que vão se monitorando, avaliando e ajustando o percurso – são as forças sociais instituintes - é a cooperação, que Heidemann (2006, p. 498, 2009, p. 27) apresenta, na qual cidadãos/ãos e organizações, em conjunto, se preocupam com a *res pública*, sendo o significado de *público* o de *Bem Comum*.

#### 4.8 Considerações finais

Parte-se do entendimento de políticas públicas como ações do governo e de outros atores sociais, partindo da ressignificação de *público* e *Bem Comum*. Para a questão central da sustentabilidade, a educação ambiental precisa ser compreendida enquanto política pública estruturante, pois a somatória de ações, projetos e programas pontuais e desconexos, apesar de terem seu valor, encontram limites no enfrentamento da problemática como um todo.

A educação ambiental brasileira, é reconhecida por distintas tendências, ou matizes (CZAPSKI, 2008) que vão da educação ambiental crítica à conservadora, da popular à comportamental (CARVALHO, 2001) e aqui a posição é que a educação ambiental capaz de operar transformações na direção da qualidade de vida para todas e todos, é crítica, transformadora e emancipatória, priorizando processos reflexivos sobre o atual padrão civilizatório imposto às sociedades atuais. As mudanças climáticas e a erosão da biodiversidade são a “ponta do iceberg” das alterações nos sistemas naturais, com fortes consequências negativas para imensas parcelas da humanidade. Da mesma forma, os

preconceitos e violências cotidianas contra pessoas e grupos sociais distintos, são causas e efeitos de um mal-estar civilizatório que exige respostas profundas e duradouras.

Estado, mercado e a sociedade em geral vêm apresentando iniciativas para enfrentar a destruição do planeta e da vida dos que nele habitam, com objetivos e esperanças diferentes, portanto, nem toda e qualquer iniciativa das grandes corporações empresariais e financeiras, de governos, e indivíduos isolados, mostram-se capazes de enfrentar os grandes problemas, sendo necessária a crítica dos fundamentos hegemônicos das formas de organização humana, e a busca por novos caminhos nesta direção, é urgente. Defende-se aqui o caminho de políticas públicas radicalmente democráticas e participativas que deem conta de avançar nos rumos de sociedades sustentáveis. Ao se estabelecer, no entanto, a opção pela participação na construção de políticas públicas, encontra-se um novo obstáculo, que é a fragilidade das forças sociais instituintes que não encontram espaços e condições materiais e imateriais que garantam tal participação e daí a necessária inclusão da dimensão da *política do cotidiano* em políticas públicas de educação ambiental.

Pensar a educação ambiental enquanto política pública estruturante nas quatro dimensões apresentadas significa passar de medidas pontuais e descontínuas, de projetos fragmentados, para um processo educador ambientalista estruturante, que dê conta de trabalhar os conflitos e sua explicitação. A adoção de uma “bandeira verde”, longe de significar um consenso, ou um movimento igualitário e participativo, tem como referência o enfrentamento de desigualdades sociais, econômicas, culturais, ambientais, entre tantas outras que possam ser identificadas, se materializando numa “bandeira multicolorida”, à luz da complexidade da questão socioambiental.

Propor a educação ambiental como política pública estruturante, significa a contribuição da educação ambiental a partir de processos formadores que oportunizem um salto qualitativo, uma mudança de paradigma. Mas para tanto, necessita de diálogo multissetorial, de políticas públicas compartilhadas, que vão da pedagogia à política pública, onde o desafio de educar ambientalmente toda a coletividade esteja no centro e no cotidiano.

## Referências<sup>26</sup>

AGRIPA A.F. A perda da radicalidade do movimento ambientalista brasileiro uma nova contribuição à crítica do movimento. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande-RS, v. 10, p. 1-18, 2003.

ALVES, D.M.G., ANDRADE, D.F., BARBOSA, C. R., BIASOLI, S. A; BIDINOTO, V. M.; BRIANEZI, T., CARRARA, M.; COATI, A.P.; COSTA-PINTO, A.B.; FERREIRA, L.E.C.; LUCA, A. Q.; MACHADO, J. T.; NAVARRO, S. M.; PORTUGAL, S; RAIMO, A.A.; SACCONI, L. V.; SIM, E. F. C.; SORRENTINO, M..Em busca da sociedade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, Coruña, ano V, v. I, n. 9/10, p. 7-35, 2010.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Mário da Gama Cury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.1v.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Coordenação e Tradução João Ferreira. Revisão Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1. 674p.

BUCCI, M.F.D. Do conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M.F.D. **Direito Administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002. 310p.

CZAPSKI, S. Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil 1997-2007 – Brasília, DF. MMA, 2ª. ed., 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental).

CHAUÍ, M. 500 anos. Cultura e Política no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 38, p. 49-55, 1993.

\_\_\_\_\_. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, A.C.C. (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Polis, 2004. p. 23-30.

DEMO, P. **Pobreza política, Armazém do Ipê**. Campinas-SP: Autores associados, 2006. 139p.

<sup>26</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR 6023.

DYE, T.R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009. p. 99-129.

FAORO, R. **Os donos do poder**. Formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Editora, Globo, 2001. 949p.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes a prática da de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

HARRISS, J. Public Action and the Dialectics of Decentralisation: Against the Myth of Social Capital as 'the Missing Link in Development'. **Social Scientist**, New Delhi, 2001. 29 (11/12):p. 25-40.

HEIDEMANN, F.G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009. p.22-39.

HEIDEMANN, F.G; KISSLER L. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 479-99, maio/jun 2006.

KINGDON J. Agendas, alternatives and public policies. 3rd ed. New York: Harper Collins, 2003. 240p.

\_\_\_\_\_. Juntando as coisas. In: Saraiva, E; Ferrarezi, E (Org.). **Políticas Públicas – Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006. v. 1, p. 225-245.

LABRA, M. E. Análise de políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses: uma revisão. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 131-166, 1999.

LINDBLOM, C.E. Still Muddling, Not Yet Through. **Public Administration Review**, New Haven, v.39, p. 517-526, 1979.

LOPES, B.; AMARAL, J.N. **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Supervisão e Coordenação Ricardo Wahrendorft. Caldas-Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48p.

LOWI, T. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, Washington-DC, v.32, p. 298-310, 1972

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. "A garbage can model of organizational choice". In: administrative science quarterly, n.17, p. 1-25, 1972.

MORIMOTO, I.A. **Direito e educação ambiental**: estímulo à participação crítica e à efetiva aplicação de normas voltadas à proteção ambiental no Brasil.2014. 456p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Ciências Ambientais-PROCAM, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, E.P. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico, estudos avançados 26 (74), 2012.

NOBRE, M.; AMAZONAS, M. (Org.) Desenvolvimento sustentável: a institucionalização de um conceito. Brasília: Ed. Ibama, 2002.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: n-1 edições, 2014. 144p.

SALM, J.F.; MENEGASSO, M.E. **Proposta de Modelos para a Coprodução do Bem Público a partir das Tipologias de Participação**. Rio de Janeiro: Enanpad, 2010. p. 1-17.

SANTOS, B. de S. A Reinvenção solidária e participativa do Estado. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE E A REFORMA DO ESTADO, 1999. Coimbra. **Anais** Coimbra: Centro de Estudos Sociais (CES). 1999.

\_\_\_\_\_. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1, p. 15-415.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 3-46, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 348p.

SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas Públicas – Coletânea**. v. 1. Brasília: ENAP, 2006. 317p.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de análise; Casos Práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. 168p.

SORRENTINO, M. TRAJBER R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L.A.. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO M.; SIM, E.F.C.; SACCONI, L.V.; RAIMO, A.A.; PORTUGAL, S.; NAVARRO, S.M.; MACHADO J.T.; MORIMOTO, I.A.; LUCA, A.Q.; FERREIRA, L.E.C.; RISSATO, C.G.; COSTA-PINTO, A.B.; COATI, A.P.; BRIANEZI, T.; BIDINOTTO, V.M. BIASOLI, S.A.; BARBOSA, C.R.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: Fundamentos para educação ambiental. In: SORRENTINO, M.; RISSATO, C.G.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; MORIMOTO, I. A.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V. **Educação Ambiental e Políticas Públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p. 21-62.

SORRENTINO, M.; BIASOLI S. Ambientalização das instituições de educação superior e educação ambiental: contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A; GUERRA, A.F.S.; FIGUEIREDO, M.L.; LEME, P.C.S.; RANIERI, V.E.L.; DELITTI, W.B.C.(Org.). **Ambientalização na Instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Paulo: EESC/USP, 2014. p. 39-45.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.P. Universidade e Políticas Públicas de Educação ambiental. In: AZEVEDO, D. **Educação em foco**. Revista de Educação. Secretaria de Meio Ambiente e Educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, set. 2009/fev. 2010.p.15-38.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-43, jul-dez 2006.

TASSARA, E.T. de O.; ARDANS, O. Educação Ambiental Crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e “silenciamentos”. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 59-71, 2006.

VIOLA, E.; BOEIRA, S. A dinâmica do Ambientalismo e o processo de Globalização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1/2, p. 6-12, 1992.

VIOLA, E.; VIEIRA, P. Da preservação da natureza e do controle da poluição ao desenvolvimento sustentável: um desafio ideológico e organizacional ao movimento ambientalista no Brasil. **Revista de administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 81-104, 1992.



## 5 FLORESCEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA CONSERVAÇÃO DA NATUREZA AO SOCIOAMBIENTALISMO – QUAL POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SE QUER?<sup>27</sup>

### Resumo

A partir de um resgate histórico das raízes do movimento ambientalista e da educação ambiental nacional e internacional, buscou-se analisar a institucionalização de políticas públicas de educação ambiental comprometidas com a melhoria do meio ambiente, da qualidade de vida e das condições existenciais. Fundamentou-se na compreensão de que as políticas públicas de educação ambiental precisam incorporar desde sua formulação as forças sociais instituintes, equilibrando-as com o pilar do instituído. Para tanto, o recorte da análise foram políticas públicas de educação ambiental do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) da gestão 2003/2008. A despeito das dificuldades de aproximar a produção científica e a experiência cotidiana de educadoras/es da formulação e implantação de políticas que fomentem e propiciem a construção de processos educadores ambientalistas, defendeu-se no presente trabalho que as políticas analisadas avançaram no sentido do fortalecimento do pilar do instituinte, valorizando os componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva, no fazer política cotidianamente.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Políticas Públicas Forças Instituintes; Ambientalismo

### Abstract

From a historical perspective of the roots of the environmental movement and the national and international Environmental Education, this article intends to analyze the institutionalization of public policies on environmental education committed to improving the environment, quality of life and existential conditions. It is based on the understanding that public policies within environmental education need to incorporate, from their formulation, instituting social forces, in balance with instituted forces. The analysis is based on public policies in Environmental Education from the Department of Environmental Education which is part of the Ministry of the Environment (DEA/ MMA) during the period 2003-2008. Despite the difficulties of approaching scientific production and the everyday experience of educators closer to the formulation and implementation of policies that promote the construction of environmental educative processes, this article contends that the analyzed policies have moved towards strengthening the instituting forces, and value the subjective components that motivate individual and collective participation.

Keywords: Environmental Education; Public Policies; Instituting Social Forces; Environmentalism

### 5.1 Introdução

As reflexões aqui presentes têm como ponto de partida políticas do cotidiano como uma dimensão de políticas públicas relacionadas à realidade social e a problemática da crise

<sup>27</sup> Artigo de autoria de Semíramis Biasoli (PPGI/ESALQ-USP-Programa de Pós-graduação interdisciplinar da ESALQ/USP, OCA-Laboratório de Educação e Política Ambiental ESALQ/USP-Brasil/ FunBEA- Fundo Brasileiro de Educação Ambiental), Marcos Sorrentino (Professor Doutor do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental Oca/ESALQ/USP-Brasil) e Júlia Teixeira Machado (Programa de Educação PUC-RS, doutora pelo programa de Ecologia Aplicada-Interunidades (USP) e integrante da Oca/ESALQ/USP), submetido à Revista Crítica de Ciências Sociais. As normas para a submissão constam no Anexo C.

socioambiental e civilizatória planetária. Apresenta um resgate histórico da educação ambiental nos contextos nacional e internacional para discutir os possíveis caminhos de institucionalização de políticas públicas de educação ambiental comprometidas com a melhoria do meio ambiente, da qualidade de vida e das condições existenciais.

Nesse resgate histórico, o campo transdisciplinar da educação ambiental adotado, fica situado dentro de certo ideário ambientalista que move parte das educadoras/es desde a emergência de um despertar para a questão ambiental, expressando textos e vozes de autoras/es e influências que constroem e inspiram uma perspectiva humanista, libertária, socialista democrática, comunitária, dialógica e de horizontalidade nas relações.

Segundo Carvalho (2002b), reconhecer o diálogo da educação com o campo ambiental, posicionando-o na esteira dos movimentos sociais e ecológicos, dos movimentos instituintes, mais que no campo institucional educativo estrito senso, é uma tomada de posição político-conceitual, conferindo à educação ambiental, na esfera pedagógica, uma busca de outra maneira de educar.

Qual Educação Ambiental? Encontra-se uma diversidade de fazeres relacionado às diferentes dimensões da questão ecológica e, portanto, longe de se configurar um campo discursivo e ideológico homogêneo, esses fazeres segmentam-se em ‘correntes’ ou ‘identidades’.

Sorrentino (2000) identifica quatro grandes temas e objetivos nos distintos projetos de educação ambiental, a saber: i) biológicos, ii) espirituais/culturais, iii) econômicos e iv) políticos. Autores como Sauv  (2005), Gaudiano (2001), Layrargues (2004) sugerem categorias das pr ticas agrupadas sob o conceito de educa o ambiental: popular, cr tica, pol tica, comunit ria, transformadora, entre tantas outras, imprimindo uma pluralidade de novas adjetiva es de uma educa o que j  nasceu adjetivada.

Esta diversidade de correntes surge contrapondo-se   educa o ambiental alinhada aos interesses do *status quo*, nomeada educa o ambiental para o desenvolvimento sustent vel (DS) que busca conciliar a sustentabilidade ambiental com o crescimento econ mico, sem rupturas com a ideologia do desenvolvimento. Tal corrente, ganha impulso com a Rio-92 e permite a leitura de que a educa o para o DS, se pauta no conceito de ecodesenvolvimento e se configura numa diversidade de propostas de a es em defesa do meio ambiente, tais como as voltadas   ecoefici ncia (produzir mais com menor desperd cio), ao *marketing* verde, e as de responsabilidade social.

J  novas adjetiva es da educa o ambiental incorporam o objetivo pol tico e, num esfor o de generaliza o, pode-se identific -las sob uma denomina o de ‘educa o

ambiental progressista'. Essas têm raízes mais profundas na América Latina, na história da resistência aos regimes autoritários. No Brasil, ganha impulso com o movimento ambientalista da segunda metade da década de 70 e início dos 80, nos embates contra a poluição e o desmatamento. Parte desse movimento foi além da simples denúncia e trouxe o olhar para a existência de outros movimentos sociais e grupos culturais concomitantes, incluindo elementos da contracultura, expandindo para questões de direitos humanos e outros valores relacionados à cisão de direitos, sob o regime militar. Aproximam-se da denominada corrente política de Sorrentino (2000), contrapõem-se ao conceito de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável e propugnam a construção de “sociedades sustentáveis”, ancoradas na crítica radical ao modo de vida, consumo e felicidade da sociedade capitalista, portanto, pleiteando a mudança do *status quo*.

A proposição é de que as reivindicações das variadas vertentes do que hoje pode ser chamado movimento ambientalista e da educação ambiental, culminaram numa diversidade de políticas públicas. Qual é ou quais são as políticas públicas que dele decorrem ou podem decorrer? Quais suas demandas e reivindicações? Quais políticas públicas podem responder aos reclamos desse movimento?

Nessa análise o recorte analítico será feito sobre as políticas públicas de educação ambiental do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) da gestão 2003/2008, buscando identificar com quais demandas e reivindicações do movimento ambientalista estas políticas estão em sintonia. Para tanto, percorreu-se parte da história da institucionalização da educação ambiental para compreender as forças e disputas que vão dando os contornos do campo e desdobram-se em políticas públicas.

A análise fundamenta-se na compreensão de que as políticas públicas de educação ambiental precisam incorporar, desde a sua formulação, as forças sociais instituintes, aqui entendidas como grupos de enfrentamento político e cultural, de resistência contra-hegemonica (Santos, 2002). Segundo Negri & Hardt (2014) são lutas singulares que reivindicam seus próprios poderes de ação democrática, são contrapoderes na luta pelo comum.

Contém três características básicas: 1) são enraizadas com as questões sociais e ambientais locais e com a luta global comum; 2) buscam mecanismos horizontais de organização, criando práticas democráticas de tomada de decisão 3) lutam pelo comum, no sentido de que contestam as injustiças do neoliberalismo e da propriedade privada, mas não

com viés socialista, pois também se apõem à propriedade pública e ao controle do estado, propondo um modelo de governança com múltiplos pontos de entrada.

Não havendo a incorporação de forças instituintes nas políticas públicas, corre-se o risco de se transformarem em leis de letra morta, pois, apesar da importância dos instrumentais normativos e burocráticos, estes são apenas uma das dimensões de uma política pública, sem condições de contribuir isoladamente para a transformação das sociedades e tampouco com o ideário emancipatório encontrado no campo da educação ambiental e do movimento ambientalista progressista.

A hipótese é que a institucionalização da educação ambiental exige trabalhar-se em dois pilares: do instituído e do instituinte, e em quatro dimensões de políticas públicas. Trabalha-se com o conceito de políticas públicas, a partir das três dimensões *polity*, *policy* e *politics*, trabalhadas por Frey (2000), acrescentando uma quarta dimensão, a *política do cotidiano*. A dimensão *polity* se refere ao arcabouço institucional, às instâncias administrativas, órgãos e estruturas que abrigam as políticas públicas. A dimensão *policy*, está ancorada nos conteúdos concretos, nos programas, leis, normas, projetos, e demais instrumentos das políticas públicas, a dimensão *politics*, se refere aos processos políticos, às composições das forças postas em jogo no ciclo das políticas públicas e a *política do cotidiano* está relacionada à subjetividade, aos componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente.

A quarta dimensão tem em sua concepção duas fortes características: se realiza com processos permeados pela perspectiva pedagógica e implementados com planejamentos participativos, sendo essencial para a criação de conexão entre as três outras dimensões e entre os pilares do instituído e do instituinte, na medida que fortalece as forças instituintes, rompendo com a prevalência da normatização/regulação e incorporando a dialética regulação/emancipação.

Segundo Santos (2002) há dois princípios de realização das forças sociais na atualidade: o princípio da regulação e o princípio da emancipação e ambos necessariamente se relacionam tanto com os poderes instituídos, como com as forças instituintes, sendo que na atual sociedade, não há equilíbrio, ocorrendo excesso no pilar da regulação e do instituído e daí o necessário desequilíbrio a favor da emancipação e do pilar do instituinte, com o qual a política do cotidiano preferencialmente se relaciona e o fortalece.

O desafio é compreender se, e em que medida, as políticas públicas de educação ambiental da gestão 2003/2008 incorporam as forças instituintes. Tendo como fundamento metodológico a etnografia, foi feito levantamento bibliográfico e entrevistas, com duas

testemunhas que viveram ativamente o processo de institucionalização da educação ambiental brasileira e estiveram presentes na formulação, implantação e implementação das políticas aqui analisadas: professora universitária, pesquisadora da área da psicologia ambiental desde a década de 60/70 e outra com ambientalista, professor universitário, pesquisador e diretor da gestão 2003/2008 do DEA/MMA.

## 5.2 A transformação da relação dos seres humanos com o ambiente e a emergência da crise socioambiental

A denominada crise socioambiental precisa ser entendida a partir de uma questão de fundo: a transformação da relação dos seres humanos com o ambiente. Em poucas palavras, pode-se entender a mudança dessa relação a partir da sedentarização do *homo sapiens*, quando deixa de ser nômade e, gradativamente, afasta-se da dinâmica dos sistemas naturais (Thomas, 2010). Chega-se, após séculos de transformações e revoluções políticas, econômicas e culturais (como, por exemplo, a revolução burguesa e industrial), na urbanização, culminando com a globalização da economia e o extermínio de diferentes culturas. Ocorre a emergência da ciência como modo privilegiado de compreender o mundo, a dominação hegemônica de uma economia de mundo capitalista e individualista, antropocêntrica e desenvolvimentista, que sobrepõe os seres humanos às demais formas de vida.

O século XVIII testemunhou a radicalização de uma ordem burguesa e de seu almejado domínio humano sobre o meio ambiente, materializado nos progressos técnicos que tornaram possível a primeira Revolução Industrial. Assim, a ideia da civilidade e cultura, pelo menos no mundo ocidental, foi sendo construída em contraposição à natureza, ao ‘selvagem’, e se aplicou aos costumes sociais e também ao cultivo da subjetividade individual (Carvalho, 2002a).

Na Inglaterra, com a experiência urbana da Revolução industrial, trazendo a degradação ambiental e a exploração da força de trabalho, nascem as chamadas ‘novas sensibilidades’ (Thomas, 2010), que podem ser consideradas também parte das raízes do interesse contemporâneo pela natureza e que vai se reafirmar com o movimento romântico europeu do século XIX.

Para Carvalho (2002a) elementos da experiência romântica são atualizados no campo ambiental, com a valorização da natureza contra o artificial e com a ênfase num sujeito humano, que valoriza a natureza como fonte de vida, numa reação ao capitalismo nascente. No romantismo brasileiro, porém, não se identificou o movimento cultural de mobilização

contra a destruição do ambiente natural pelo seu valor intrínseco, mas permaneceu o viés desenvolvimentista e utilitarista (Pádua, 2004).

Dentre os antecedentes da questão ambiental, têm-se trabalhos ligados ao campo científico, que se caracterizam pelo caráter conservacionista, com intuito de proteger a natureza em si, e são predominantes nos países do Norte, com ideias encontradas no início do século XIX e vão influenciar parcela do amadurecimento da questão ambiental e da educação ambiental no Brasil e no mundo e, conseqüentemente, políticas públicas da área.

### **5.2.1 Afinal, movimento ecológico ou movimento ambientalista?**

O nomeado ambientalismo é também chamado de movimento ecológico ou conservacionista, em função da perspectiva histórica, ou ainda linguística de distinta/os autoras/es e lugares, não tendo portanto, uma regra única.

Sob a perspectiva histórica, pode-se nomear como ecológico, o movimento das décadas de 60/70, passando a ser nomeado de ambientalismo, nas décadas de 80/90.

Distinção linguística pode ser exemplificada com a encontrada na Espanha, onde segundo Castells (1999) o termo ecologismo se relaciona à dimensão biológica da questão ecológica e o termo ambientalismo se refere ao comportamento coletivo que, tanto em seu discurso como em sua prática, visam corrigir formas destrutivas de relacionamento entre os humanos e seu ambiente natural.

A ecologia como ciência, nasce no século XVIII (Croall e Rankin, 1981) sob a égide da ciência moderna e, posteriormente, irá cunhar o conceito de complexidade (Morin, 2001, 2003; Leff, 2001), do qual o movimento ecológico e posteriormente o movimento ambientalista, vão se alimentar, reconhecendo a relação entre o todo e as partes e as diferentes subjetividades que compõem uma sociedade (Moscovici, 2007), afastando-se de uma avaliação reducionista da realidade.

Em 1945, no final da II Guerra Mundial, a explosão das primeiras bombas atômicas sobre populações civis no Japão, foi uma tragédia enunciativa dos riscos do avanço dos processos técnico-científicos em expansão no mundo moderno. Este cenário, aliado ao desenvolvimento das comunicações, que aconteceu com a II Guerra Mundial, permitiu ou estimulou reações a esta e a outras tragédias do crescimento econômico, nomeado por alguns como ‘desenvolvimento’ ou ‘progresso’. Tem-se, por exemplo, a poluição atmosférica em Londres – “*smog*”, intoxicação com mercúrio em Minamata, efeitos do DDT e outros pesticidas, denunciado por Rachel Carlson no livro *Primavera Silenciosa* (Carlson, 2010),

dentre outros. Iniciam-se assim movimentos pacifistas e antinucleares, que viriam a se transformar em emergências do então chamado movimento ‘ecológico’ (Czapski, 1998).

Na década de 60, os estudos da ecologia como ciência rompem os muros da academia para “inspirar o estabelecimento de comportamentos sociais, ações coletivas e políticas públicas em diferentes níveis de articulação” (Pádua, 2010: 33), e assim, as décadas de 60 e 70 são tidas como períodos fundacionais do movimento que começa a se estruturar e que vai ser denominado de ambientalista, mais à frente.

O movimento ambiental emerge em lugares diferentes, em tempos diferentes e geralmente por motivos diferentes, “uma nova forma de movimento social descentralizado, multiforme e orientado à formação de redes de alto grau de penetração” (Castells, 1999: 143). Consequentemente, geram-se diferentes políticas públicas ambientais e de educação ambiental. Portanto, é praticamente impossível considerá-las como um único movimento. No Brasil, é possível vislumbrar o mesmo fenômeno, como se pode ver na fala a seguir, da entrevistada.

*No Brasil, do ambientalismo foi sendo construído o socioambientalismo, incorporando elementos da cisão de direitos, da contracultura, da existência sincrônica de grupos culturais ...expande para o feminismo, para problemas de drogadição e outros chamados de direitos humanos (professora universitária, pesquisadora da área de psicologia social e colaboradora da formulação e implementação da política DEA/MMA, gestão 2003/2008).*

Gorsz (1980) trata o movimento como uma revolução social, econômica e cultural, deslocando o poder do Estado e dos partidos políticos para as comunidades locais e para a teia de relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si.

McCormick (1992) traz uma leitura do movimento ambientalista que também ajuda a visualizar como diferentes políticas públicas vão se constituindo a partir de diferentes raízes. Para este autor, o movimento se desenvolve de forma diferente nas nações ‘desenvolvidas’ ou do Norte, e nos países ditos ‘em desenvolvimento’ ou do Sul. Nos do Norte surge com uma ética e uma estética da natureza, enquanto movimentos de consciência conservacionista, e, nos países em desenvolvimento, incluindo países europeus que enfrentaram longas ditaduras, como é caso da Espanha e Portugal (Castells, 1989), surgem em resposta à destruição da natureza e vinculados aos processos de democratização.

Pode-se constatar, nas distintas leituras do ambientalismo, que já em suas origens, ou em algumas das suas vertentes iniciais, essa convergência com o social se expressava, o que se torna mais visível e assumido por setores mais amplos do Movimento, a partir da Rio92, como pode ser visto no item a seguir.

### 5.2.2 O Movimento Ambientalista e as Grandes Conferências Internacionais: os caminhos da institucionalização da educação ambiental brasileira

Mundialmente, o movimento ambientalista estimula uma reação de governos, que vai se materializar na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio-Ambiente humano realizado em 1972, em Estocolmo, Suécia. A educação ambiental passa a ser considerada como campo da ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais (Medina, 1997).

Segundo Viola (1992), desde as reuniões preparatórias a proposta dominante era de que os recursos naturais se convertessem em patrimônio comum da humanidade e de crescimento zero, inspirada do Clube de Roma,<sup>28</sup> que se caracterizou como instância preparatória da Conferência. No entanto, no Brasil, estas propostas receberam sérias divergências. Segundo Jacobi (2003) o Brasil, no auge do ‘milagre econômico’, à custa da aceleração do crescimento, da devastação da Floresta Amazônica, da implantação de indústrias poluentes, como a petroquímica, e da instalação de grandes projetos energético-minerais, encontrava-se politicamente sob forte influência do regime militar anti-democrático instalado em 1964. Por outro lado, diferentes movimentos sociais e entidades ambientalistas e de cidadania floresceram por todo país nos anos 70 e 80.

O entrevistado a seguir, aponta o período histórico de ditadura militar como o da emergência de práticas de enfrentamento da falta de liberdades democráticas, emuladoras dos antecedentes da política pública dos Coletivos Educadores, gerada pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) na gestão 2003/2008 e recorte deste trabalho. A seguir, um trecho de sua fala.

*A concepção do Coletivo Educador começa no período de resistência à ditadura militar, onde a gente tinha a necessidade de se articular e tomar decisões horizontais (...) esta prática da horizontalidade para a tomada de decisões, dos círculos de cultura ambientalista, a mesma coisa que Paulo Freire faz com os “círculos de cultura”<sup>29</sup> para a questão da educação...essa prática é orgânica na história do movimento ambientalista progressista, do movimento ambientalista que lida com a perspectiva da ação direta (professor universitário, diretor do DEA/MMA na gestão 2003/2008).*

A partir da década de 1970, distintos grupos conseguem realizar campanhas de escopo regional e até mesmo nacional, indicando o início de um processo de abertura política, momento em que as forças instituintes começam a disputar seu lugar na arena política do país.

<sup>28</sup> Em abril de 1968, reuniram-se na Itália 30 indivíduos, entre cientistas, industriais, economistas, pedagogos, funcionários públicos, a convite de um empresário italiano preocupado em debater a crise atual e futura da humanidade. Desse encontro nasceu o “Clube de Roma” que produziu o relatório intitulado “Os limites do crescimento”, que influenciou e subsidiou os debates de Estocolmo (Czapski, 1998).

<sup>29</sup> Os “círculos de cultura”, método cunhado por Paulo Freire, de educação popular, têm o contexto histórico, pedagógico e político como central para a prática libertadora e dialógica, onde seriam criados espaços para ouvir o outro e, assim, educá-lo e educar-se (Freire, 2009).

Oficialmente e na esteira dos desdobramentos de Estocolmo, nasce um marco na institucionalização, sob a ótica instituinte, da questão ambiental no Brasil: em 1971 é criada a SEMA (Secretaria Especial do Meio Ambiente) vinculada ao Ministério do Interior, porém, sem vinculação com as reivindicações dos movimentos socioambientais nascentes, e mais pela influência de fatores externos e interesse de imagem no cenário internacional.

Já o surgimento da educação ambiental no Brasil, nas décadas de 60/70, segundo a entrevistada, vai além da perspectiva estritamente ambiental e dos poderes instituídos e traz influências da perspectiva política latino-americana de enfrentamento das violações dos direitos humanos.

*O que vai se constituindo como educação ambiental no Brasil tem toda a influência do socioambientalismo, indo para esta questão latino-americana da cisão de direitos, da existência sincrônica de grupos culturais, expandindo para os direitos humanos. Com o surgimento de uma ideologia de esquerda latino-americana, comunitária, vai surgindo uma outra leitura da educação ambiental, com Paulo Freire, com as Comunidades Eclesiais de Base, com as ligas camponesas, que vai sendo misturado (professora universitária, pesquisadora da área de psicologia social e colaboradora da formulação e implementação da política DEA/MMA, gestão 2003/2008).*

A I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, ocorrida em Tbilisi, na Geórgia (ex-URSS), em 1977, ocorre como outro desdobramento de Estocolmo. Importante Conferência para a educação ambiental, pois nela foram estabelecidos princípios orientadores da educação ambiental até hoje adotados: crítico, ético, interdisciplinar e transformador. Segundo Novo (1996), avançou no sentido de que o público-alvo deveria ser toda a sociedade e não apenas crianças e jovens.

A Conferência se iniciou com reuniões regionais entre os anos de 75 e 77, na África, Estados Árabes, Europa e América Latina, promovendo estudos experimentais de educação ambiental. A importância e permanência dos resultados dessa Conferência dão indícios do reconhecimento da importância do diálogo com distintos territórios, culturas e grupos, saindo dos espaços oficiais dos poderes instituídos.

Em 1981, no Brasil, tem-se a primeira lei federal da área, instituindo a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei 6.938/81, um avanço, sob a perspectiva da institucionalização formal, apesar de não incorporar o acúmulo da Conferência de Tbilisi, é a primeira vez que a educação ambiental aparece num marco federal, mencionando que seja ofertada em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade (Brasil, 1981).

É também criado por lei o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), órgão colegiado, com poderes deliberativos (poder para criar normas) como instância integrante do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), dando sinais da abertura à participação, nas políticas de governo, de outros atores sociais, e portanto das forças instituintes.

Nesse período, tem-se no Brasil, por um lado, normas legais sendo aprovadas e, por outro, movimentos sociais se articulando e despertando para a questão ambiental. Grupos ambientalistas passam a influenciar vários movimentos sociais que, embora não tenham como eixo de ação a questão ambiental ou não se auto-identifiquem como ambientalistas, incorporam a questão ambiental como relevante em seu trabalho.

Após cinco anos de pesquisas (1983 a 1987) sobre a situação de degradação ambiental e econômica no Planeta, a Comissão Brundtland produz o Relatório “Nosso Futuro comum”, que cunhou o conceito de “desenvolvimento sustentável” e o de uma nova “ordem econômica internacional”, afirmando ser possível conciliar desenvolvimento e conservação. Tal concepção, vai provocar reações contrárias de parcela do movimento ambientalista, que questiona que o desenvolvimento – concebido como crescimento econômico, nunca poderá ser sustentável, defendendo o reordenamento da vida no planeta e não crescimento.

Internacionalmente, a questão ambiental está sob o calor dos debates em torno do Relatório Brundtland, que fomentará a Conferência das Nações unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (Rio-92 ou Eco-92) e, no Brasil, sob a efervescência da Constituinte, aprovada em 1988 após a abertura política do país, é promulgada a Constituição Federal, que reforça a importância da educação ambiental, estabelecendo em seu artigo 225, inciso VI a garantia do “direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida” (Brasil, 1981).

Importante ressaltar que, durante o momento de abertura democrática, com a Constituinte e suas deliberações de 1987-1988, os ambientalistas realizam pela primeira vez um exercício sistemático de *lobby* diante dos parlamentares, obtendo como resultado um texto constitucional avançado no que se refere ao meio ambiente, demonstrando a importância das forças instituintes estarem presentes nos processos constituintes das leis ou conteúdos das políticas públicas.

Mundialmente, o processo de globalização estava em curso, com as forças econômicas mundiais acelerando o processo de deterioração dos recursos naturais, especialmente nos países do terceiro mundo. No Brasil, iniciam-se mobilizações e articulações das distintas matizes do movimento ambientalista que se fortalecem e apresentam críticas à proposta de desenvolvimento sustentável e a educação ambiental a ele atrelada<sup>30</sup>. A Rio-92 se realiza dentro deste cenário de composição de forças.

---

<sup>30</sup> Foram realizados oito encontros preparatórios e o Fórum contou com a filiação de aproximadamente 1200 organizações, com o desafio de preparar um relatório sobre o estado do meio ambiente e o desenvolvimento no Brasil, alternativo ao Relatório oficial (CZAPSKI, 1998)

### **5.2.3 As forças instituintes: a Rio-92 – da elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global aos desdobramentos do evento.**

A Rio-92 reuniu chefes de estado de todo o planeta, com delegações oficiais de 178 países, procurando construir acordos que possibilitassem políticas ambientais aliadas ao desenvolvimento, para que este seja sustentável. Nela, foram construídos documentos de referência para a educação ambiental, que demonstram a existência de posições divergentes entre os grupos presentes na Conferência e que vão gerar distintas políticas públicas.

O documento oficial produzido pelos poderes instituídos presentes na Rio-92 foi a Agenda 21, na qual a educação ambiental está presente, especialmente no Capítulo 36, que a traz como destaque. O papel da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, organizando-a em três áreas: reorientação do ensino para o desenvolvimento sustentável, aumento da consciência pública e promoção do treinamento.

Fora da pauta oficial, ocorreu o Fórum Global, nome dado à constelação de eventos paralelos da sociedade civil, ocorridos na Praia do Flamengo. Um deles foi o Fórum Internacional das Organizações Não Governamentais (ONGs) e Movimentos Sociais, representado por mais de 15.000 pessoas oriundas de 1.300 ONGs, com atuação em 108 países. Durante o Fórum ocorreu a I Jornada Internacional de Educação Ambiental, na qual se aprovou com educadoras/es do mundo inteiro o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, construído participativamente durante mais de um ano de trabalho internacional (VIEZZER, 2004).

O Tratado de Educação Ambiental foi pactuado juntamente com outros trinta e um Tratados construídos no Fórum Global, enquanto movimentos de resistência e enfrentamento político à crise socioambiental e ao modelo global de desenvolvimento legitimado mundialmente, contrapondo-se à vinculação da educação ambiental ao desenvolvimento sustentável (Jacobi, 2003, Sorrentino, 2000) apresentada pela Agenda 21.

Ao lado dos aspectos ecológicos, como a defesa da biodiversidade e da interdependência dos processos naturais, o Tratado ressalta aspectos éticos e sociais, marcando uma educação ambiental que requer transformação pela ação, e referenda proposta protagonizado pela/os educadoras/es ambientais de fortalecer uma Rede de Educação Ambiental, que vai se desdobrar na constituição da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA).

O Tratado em nenhum momento traz a expressão “desenvolvimento sustentável”, mas, no lugar, traz “sociedades sustentáveis”, em resposta a leitura do conceito e postura

política do grupo envolvido, apontando para a diversidade e pluralidade, destacando que a educação ambiental não é neutra e tem o principal objetivo de contribuir para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas ou socialmente justas e ecologicamente equilibradas. A partir das repercussões da Rio-92 e do ritmo ascendente da educação ambiental, pré e pós evento, a década de 90 é um momento importante para a área, com temas e objetivos distintos encontrados nos fazeres educacionais, ampliando e diversificando-se as iniciativas.

Na instância federal, a década de 90 é de preocupação mais acentuada com políticas públicas de educação ambiental. Em 1991, criou-se um grupo de trabalho para participar da Conferência Rio-92, que se transformou na Coordenação de EA do Ministério da Educação (MEC). Também em 1992, foram criados os Núcleos de Educação Ambiental NEA/IBAMA, em todas as Superintendências Estaduais, com o aparelhamento burocrático/organizacional da área da educação ambiental de políticas públicas.

No ano de 1993, com esta maior visibilidade da agenda ambiental, o então Deputado Federal Fabio Feldman é autor/porta voz do Projeto de Lei (PL) que propôs a criação da Lei da PNEA, com base no Art. 225 da CF/88 e, em seu inciso VI, atribuiu ao poder público a responsabilidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1999). A PNEA trouxe em seu texto a intenção de legitimar o acesso à educação ambiental e aos princípios da sustentabilidade a todo tecido social brasileiro (Brasil, 2006).

Segundo o Deputado Feldman,<sup>31</sup> a construção do PL só foi possível por existir uma boa articulação com a sociedade civil. No entanto, para Pedrini (2002), foi construído de cima para baixo, sem o devido estudo e reflexão prévios da comunidade de educadoras/es ambientais brasileiros. Aqui se pode visualizar a dimensão de políticas públicas trazida por Frey (2000), *policy*, que se ancora nos conteúdos concretos como a lei, e sinais da dimensão *politics*, dos processos políticos e da composição de forças.

Em 1994, é criado outro instrumento pelo governo federal, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), elaborado pelos Ministérios da Educação (MEC), do Meio Ambiente (MMA) e pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis MMA/IBAMA, em parceria com os Ministérios da Ciência e Tecnologia (MCT) e da Cultura (MINC).

---

<sup>31</sup> Em discurso proferido no evento de comemoração dos “10 anos de PNEA - Gênese e perspectivas da Política Nacional de Educação Ambiental no Parlamento brasileiro”, realizado no auditório Interlegis do Parlamento Nacional, em 20 de abril de 2009. Fonte: <http://pv.org.br/multimidia/tv-do-pv/>.

O Programa trouxe três componentes básicos: capacitação para gestora/es e educadora/es, desenvolvimento de ações educativas e desenvolvimento de instrumentos e metodologias. As propostas de Tbilisi, da Rio-92 e das milhares de experiências desenvolvidas no país, se encontravam distantes do texto final do PRONEA, evidenciando a distância entre o acúmulo do movimento educador ambientalista e o programa federal (Czapski, 1998). Aqui, mais uma vez, a institucionalização da educação ambiental vem pautada nos poderes instituídos.

No ano de 1997, sob a ótica das forças instituintes, ocorreu mais uma etapa dos Fóruns de Educação Ambiental que vinham sendo organizados pela sociedade de educadoras/es desde o pré Rio-92, que foi o IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, ocorrido em Guarapari/Espírito Santo que se caracterizou em importante evento no qual foi comemorada a reativação e fortalecimento da REBEA (Czapski, 1998).

No mesmo ano, prosseguindo nos caminhos da institucionalização da educação ambiental, é realizada a I Conferência Nacional de Educação Ambiental (CNEA) – Brasil: 20 anos de Tbilisi. O documento final ‘Declaração de Brasília’, apresentado pelo governo brasileiro na Conferência de Tessalônica, Grécia, dezembro de 1997, demarca o forte compromisso com a emergência e acúmulo das forças instituintes. Entre as suas 125 recomendações, trouxe a crítica ao planejamento governamental de políticas públicas, por ser formulada de forma setORIZADA e verticalizada.

Esse arranjo ampliado da educação ambiental, tanto na esfera governamental, como de maior mobilização e envolvimento da sociedade civil e da academia, constrói as bases para que o PL da PNEA, de 1993, fosse sancionado em 1999 e portando ‘saísse do papel’. A lei da PNEA é então regulamentada, através do Decreto 4.281 em 2002 (Brasil, 2002), dando assim o arranjo institucional para sua implantação. Antes disso, o papel dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação era ainda mais frágil, segundo CZAPSKI (1998) e se limitava a realizar projetos pontuais e fragmentados de educação ambiental, que consumiam os pequenos recursos destinados para a área.

A partir de junho de 2003, inicia-se um novo momento político no país, com a eleição do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência e o início da gestão da ministra Marina Silva no Ministério do Meio Ambiente. Vislumbra-se uma conjuntura planetária complexa, com uma composição de forças que operam em diversas direções em termos de sustentabilidade socioambiental, se caracterizando como um campo de disputas, com distintos discursos oriundos das forças sociais, seja do empresariado, políticos, movimentos sociais entre outros atores, interagindo com as posições e tomadas de decisão do governo, ou seja,

distintas concepções e utopias relacionadas ao enfrentamento da problemática ambiental coexistindo como já salientado neste trabalho.

Este amplo espectro ou campo de disputas abrange desde: i) grupos e filosofias que relacionam meio ambiente e desenvolvimento, por meio da boa gestão dos recursos naturais, sem comprometimento do modelo social vigente, pautados no binômio ambiental/econômico, ii) passando pelos que incluem a defesa do social como parte integrante da questão ambiental, elegendo a luta pela diminuição da desigualdade social, trabalhando com o tripé ambiental/econômico/social, chegando a grupos e trabalhos que defendem a luta por melhor qualidade de vida para todas/os incorporando necessariamente, para além dos eixos ambiental/econômico/social, questões culturais e políticas, para o campo socioambiental.

Somado as disputas internas ao próprio campo ambiental, nacionalmente, a gestão do PT, chega ao governo, após gestões neoliberais que sucederam o período militar, num país que tem como realidade histórica ser constituído por um sistema político de forças, ligado aos “donos do poder”, contra o povo, ou sem o povo, que não representa a Nação, se configurando como um Estado patrimonial, conforme resgata Faoro (2001, p. 867).

Partindo desta realidade histórica, a gestão do MMA, no período analisado, apresentava quatro diretrizes para a área: controle social e participação, transversalidade, sustentabilidade e implantação do Sistema Nacional de Meio Ambiente, demonstrando indícios de compromisso com o fortalecimento do Estado no sentido do empoderamento e participação das Comunidades.

Em julho de 2003, foi implantado o Órgão Gestor (OG) da educação ambiental, aproximando os setores de educação ambiental do Ministério de Meio Ambiente e do Ministério da Educação numa gestão compartilhada sendo nomeados os membros do seu Comitê Assessor, com a participação de uma teia de atores de distintos setores da sociedade brasileira, desde a Ordem de Advogados do Brasil, até Movimentos Sociais e Redes de Educação Ambiental. As forças instituintes dão passos ganhando legitimidade e voz na formulação e acompanhamento de políticas públicas de educação ambiental.

Uma série de medidas passam a ser implantadas para enfrentar a situação frágil da educação ambiental junto a ambos os Ministérios. A educação ambiental é incluída no Programa Plurianual (PPA) do governo Federal, conquista fundamental para a estruturação de recursos financeiros e humanos. Em vários estados, há um incremento da capilarização por meio das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs)<sup>32</sup> e se inaugura um

---

<sup>32</sup> As comissões são instâncias colegiadas descentralizadas em cada estado e que tem como prerrogativa elaborar as diretrizes da Política Estadual de Educação Ambiental. O Decreto de regulamentação da PNEA, menciona

processo de participação da sociedade através das Conferências Nacionais de Meio Ambiente (de adultos e infantil).

Dentre as várias iniciativas, ocorre a revisão do PRONEA que passa a se identificar pela sigla ProNEA (Brasil, 2005). Levado a consulta pública em 2003<sup>33</sup>, em parceria com as Redes de Educação Ambiental e as CIEAs, é aprovado em sua terceira versão por participantes do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental no ano de 2004. A versão atual do ProNEA caracteriza-se, portanto, como um documento que valoriza a participação dialógica da comunidade, com aproximação entre os poderes instituído, as instâncias governamentais federais, e a comunidade, com suas forças sociais instituintes. Assim, o processo de revisão do ProNEA ocorre tendo instituinte e instituído em diálogo.

O ProNEA traz as diretrizes, princípios e missão que o orientam e demarcam a estruturação da educação ambiental brasileira à luz do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esta adoção do Tratado inaugura e reforça a perspectiva da participação social, da descentralização na tomada de decisões que vão alimentar todos os programas derivados desse documento.

Como um dos desdobramentos do ProNEA, em 2006 é formulada e iniciada a implantação pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA), que traz como estratégia metodológica os Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (Brasil, 2006).

O ProFEA e os Coletivos Educadores apresentam como premissa a valorização da pluralidade de iniciativas e atores no país, fortalecendo as distintas iniciativas locais, conforme se observa na seguinte passagem do programa:

(...) com a pretensão de qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras(es) ambientais a partir de diferentes contextos” (Brasil, 2006: 5).

Depreende-se que, na proposta de educação ambiental presente no ProFEA e nos Coletivos Educadores, encontram-se valores e princípios defendidos pelo movimento ambientalista e pela educação ambiental contra-hegemônica, que trazem a leitura sociológica da realidade, da recuperação de direitos, do respeito à diversidade e da autonomia dos grupos

---

que uma das cadeiras do Comitê Assessor do OG da PNEA, teve ser composta por representante indicado pelas CIEAs, sendo a 1ª menção às comissões em um instrumento legal (BRASIL, 2005).

<sup>33</sup> A consulta pública contou com a participação de mais 800 educadores ambientais de 22 unidades federativas (Brasil, 2005).

e ações locais. Em entrevista com a professora universitária já mencionada<sup>34</sup>, temos o seguinte relato:

*O conceito de coletivo nasce com a ideologia da esquerda latino-americana, comunitária, entendido como grupos identitários multiculturais, territorialmente contra-hegemônicos, sendo um tipo de associativismo que vem se desenvolvendo a partir de ideários construídos no campo dos denominados novos movimentos sociais (professora universitária, pesquisadora da área de psicologia social e colaboradora da formulação e implementação da política DEA/MMA, gestão 2003/2008).*

Para Santos (2002) ações coletivizadas são resistências sociais a formas de poder hegemônicas em circulação na sociedade, na medida em que se organizam segundo articulações locais-globais e constituem a globalização contra-hegemônica. Para o autor, só haverá emancipações sociais na medida em que houver resistências a todas as formas de poder (Santos, 2002).

Nesse sentido, o ProNEA e os programas que dele se desdobram, como o ProFEA e os Coletivos Educadores, posiciona-se a partir da compreensão de que o campo socioambiental é um campo conflituoso, com distintas concepções de sociedade, adotam o fortalecimento do Estado a partir da construção de espaços alternativos que valorizem a diversidade das forças sociais instituintes e que garantam a participação dialógica da sociedade, e desta forma apresentam indícios da sintonia com os reclamos de parte do movimento ambientalista, que desde seus primórdios reivindica a democracia e tomada de decisões coletivas e participativas sobre os rumos da nação.

### 5.3 Considerações finais

Procurou-se resgatar, com esta reflexão, diferentes leituras da história do movimento ambientalista e dos antecedentes da educação ambiental, na busca da compreensão que a questão da institucionalização tem estreita relação com a dinâmica dos movimentos sociais e com os processos instituintes de uma forma geral. Busca-se, assim, aprender com o histórico do ambientalismo para compreender quais políticas públicas fortalecem uma cultura de diálogos e aprendizados com as forças sociais instituintes.

O pressuposto apresentado é de que a institucionalização de programas e políticas de educação ambiental têm como desafio pautarem-se na correlação entre os pilares do instituído e do instituinte, o que significa promover um desequilíbrio a favor das forças instituintes, pilar mais fragilizado historicamente, sinalizando para quais políticas públicas de educação ambiental se quer. Daí a necessidade da *política do cotidiano*, para além das três importantes

---

<sup>34</sup> Professora universitária, pesquisadora da área da psicologia ambiental desde a década de 60/70.

dimensões defendidas por Frey (2000), ser visualizada como uma dimensão de políticas públicas, pois está ligada às forças sociais instituintes.

Compreender a constante tensão da história hegemônica e das contra-hegemonias geradas na resistência, ajuda a beber da cultura da participação e horizontalidade presente em certo ideário ambientalista, ideário este, sob o qual encontrou-se indícios de que as políticas analisadas neste trabalho, se assentam.

Buscou-se identificar em que medida políticas públicas da gestão DEA/MMA 2003-2008, se comprometerem com as forças instituintes e a quais reclamos do movimento ambientalista buscavam responder: se ao processo de institucionalização em sua plenitude, ou seja, que garante a dimensão formal, de estar na legalidade, nas instâncias administrativas e burocráticas, relacionadas ao poder instituído, e vai além, valorizando as forças instituintes que emergem da comunidade, promovendo o diálogo necessário entre instituído e instituinte.

Verificou-se que tanto o ProNEA, e seu desdobramento no ProFEA e nos Coletivos Educadores, trazendo o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global como princípio, buscam a inspiração da perspectiva humanista, libertária, comunitária e dialógica das relações, e também criam uma cultura de fortalecimento de movimentos e forças que operam nesta lógica de horizontalidade, de participação, dos movimentos coletivizantes e da prática da democracia.

Políticas de educação ambiental, como as do ProNEA e do ProFEA, apresentam princípios e estratégias que dialogam com a história do ambientalismo, reconhecendo a não linearidade histórica dos fatos. Se constituíram a partir do diálogo instituinte-instituído e avançam no fortalecimento do pilar do instituinte, em direção à quarta dimensão das políticas públicas, aqui defendida.

Apresentou-se no trabalho que, segundo Santos (2002) há dois princípios de realização das forças sociais na atualidade: o princípio da regulação e o princípio da emancipação e ambos necessariamente se relacionam tanto com os poderes instituídos, como com as forças instituintes. Na atual sociedade contemporânea, não há equilíbrio, ocorrendo excesso no pilar da regulação e do instituído e daí o necessário desequilíbrio a favor da emancipação e do pilar do instituinte.

A *política do cotidiano*, na medida em que qualifica a atuação política através da perspectiva pedagógica e valoriza os componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva, fortalece e aproxima as forças instituintes dos processos de emancipação e regulação.

Contraopondo-se à dimensão da *política do cotidiano*, vivencia-se, na atualidade, o paradigma de valorização do tecnológico e científico e das desigualdades socioeconômicas, bem como de modelos predatórios de desenvolvimento que se legitimam e naturalizam os processos de dominação e opressão, exercidos por uma parcela da população sobre outra (Santos, 1999). Assim, a mobilização pela causa ambiental precisa estar no cotidiano da sociedade com medidas concretas de enfrentamento da crise socioambiental.

As educações ambientais “progressistas” que se desenvolveram no Brasil têm mostrado, desde sua concepção, um posicionamento que enfatiza a importância do respeito ao diálogo de saberes e aos conhecimentos e soluções locais, conectadas com políticas nacionais, num movimento de retroalimentação contínuo, perene e permanente.

A despeito de importantes avanços dos últimos anos na área das políticas públicas de educação ambiental, ainda se encontram dificuldades em aproximar, na prática, o instituído, da experiência cotidiana de educadoras/es na formulação, implantação e implementação de políticas que fomentem e propiciem a construção de processos educadores ambientalistas, de tal forma que cada um se sinta parte do problema e parte da solução.

Para isto, é necessário contemplar todas as dimensões que uma política pública de Estado requer, com a inclusão da *política do cotidiano*, e o conseqüente fortalecimento das forças sociais instituintes, materializando uma educação ambiental enquanto política pública que contribui efetivamente para a construção de sociedades sustentáveis. O ProFEA e os Coletivos Educadores, dentro das variadas vertentes do hoje chamado movimento ambientalista e da diversidade das políticas públicas dele geradas, demonstram que buscam responder ao fortalecimento das forças instituintes, contribuindo com o necessário desequilíbrio a favor da emancipação, trazendo indícios em sua concepção da nomeada dimensão da *política do cotidiano*.

## REFERÊNCIAS<sup>35</sup>

BRASIL. (1981), “Lei Ordinária 6.938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.”. **Diário Oficial da União**, p. 16509, Brasília-DF, 02/09/1981.

\_\_\_\_\_. (1999), “Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, p. 1. Brasília-DF, 28/04/1999.

---

<sup>35</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR 6023.

\_\_\_\_\_. (2002), “Decreto nº 4.281/02, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, p. 13. Brasília-DF, 26/06/2002.

\_\_\_\_\_. (2005), *Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA*. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3a ed. Brasília-DF: Ministério do Meio Ambiente. 102p.

\_\_\_\_\_. (2005), *Construindo juntos a educação ambiental brasileira: Relatório da consulta pública do programa nacional de educação ambiental*. Brasília: MMA, DF. 34p.

\_\_\_\_\_. (2005), *CIEAS Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental*. Série documentos técnicos 01, Brasília: MMA, DF. 28p.

\_\_\_\_\_. (2006), *Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais-ProFEA. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 46p.

CARLSON, R. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010. Tradução de Cláudia Santanna Martins. 326p.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, (2002a). 229p.

\_\_\_\_\_. (2002b), O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In:SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M.(2002b), **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal:Publication ERE-UCAM, v.1, p.65-90 (versão em português).

CASTELLS, M. “O ‘verdejar’ do ser: o movimento ambientalista”.In: CASTELLS, M.**O Poder da Identidade (a era da informação: economia, sociedade e cultura)**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 141-165.

\_\_\_\_\_. (1989), **Cidade, Democracia e Socialismo**. São Paulo: paz e terra, 1989. 194p.

CROALL, S.; RANKIN W. **Ecology for beginners**. Ed. Brasileira. São Paulo: Proposta Editorial, 1981. 174p.

CZAPSKI, S. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, DF.

:Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.166p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. 157p.

FREY, K. (2000), “Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes a prática da análise de políticas públicas no Brasil”. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília,v.21, p. 211-259, jun. 2000. Consultado a 15.12.2013, em

<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>.

GAUDIANO, G. “Outra lectura a La história de La educación ambiental en América Latina y El Caribe”. **Desenvolvimento e MeioAmbiente**, v.3, p. 141-158, 2001. Editora da UFPR.

[http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Educacion\\_Ambiental\\_IEA/IEA\\_001.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Educacion_Ambiental_IEA/IEA_001.pdf). Acesso em 15 nov.2013.

GORZ, A. **Ecology as politics**. London: Douth End Press, 1980. 215p.

JACOBI, P. “Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas”. In: RIBEIRO, W.C. (Org.). (2003). **Patrimônio Ambiental**, São Paulo: EDUSP, 2003. p.1-34.

LAYRARGUES, P. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Série Desafios da Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 155p.

LEFF, H. **Saber Ambiental, sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 343p.

MCCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Tradução de Marco Antônio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. 215p.

MEDINA, N. “Breve histórico da Educação Ambiental”. in PADUA, Suzana Machado; TABANEZ, Marlene Francisca (Org.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas-IPÊ, 1997. p.265-269.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 350p.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. Brasília-DF: UNESCO. São Paulo: Cortez, 2002. 118p.

MOSCOVICI, S. **Natureza: Para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro: Instituto Gaia, 2007. 245p.

NEGRI, A.; HARDT, M. (2014), **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: n-1 edições, 2014. 144p.

NOVO, M. “La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementários”. **Revista iberoamericana de educación, Madri**, v.11,p. 75-102, 1996. Disponível em em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie11a02.pdf>. Acesso em: 10 jan.2015.

PÁDUA, J.A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista 1786-1888**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 318p.

PEDRINI, A. **As Políticas Públicas Nacionais com Educação Ambiental no Brasil: evolução e perspectivas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002. 8p.

SANTOS, B. de S. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. **Revista Crítica de Ciências Sociais, cidade**, v.63,p.17-44,2002. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1285>. Acesso em: 07 fev.2015.

SORRENTINO, M. "De Tbilisi a Thessalonik: A educação ambiental no Brasil". In QUINTAS, J. S.(org.) (2000) **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2000. p. 105-114.

\_\_\_\_\_. (2005), Educação Ambiental e Políticas Públicas. Granada/Andaluzia (Espanha), In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL,3., ,2005.Granada/Andaluzia. **Anais...Granada/Andaluzia**out 2005.p 1-9.

SAUVÉ, L. (1997), "Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa". **Revista de Educação Pública**, Mato Grosso, v.6, n.10,p. 72-103, 1997. : UFMT,, jul-dez, 1997Disponível em:  
[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html) . Acesso em: 30 jan.2015

\_\_\_\_\_. (2005), "Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental". In:SATO, M.; CARVALHO, I. C.M. (Org.), **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

THOMAS, K. (2010), **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitudes em relação as plantas e aos animais (1500- 1800). São Paulo: Companhia das letras, 2010. 537p.

VIOLA, E.(1992). "O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável". In:GOLDEMBERG, M.(coord.). (1992) **Ecologia, Ciência e Política**: participação social, interesses em jogo e luta de ideias no movimento ecológico. Rio de Janeiro: Revan, p.49-75.

VIEZZER, M. (2004), Somos todos aprendizes: lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental. extraído de [www.5iberoea.org.br](http://www.5iberoea.org.br) em 28dez05.



## 6 O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS (ProFEA) E OS ANTECEDENTES DOS COLETIVOS EDUCADORES: A NECESSÁRIA SINERGIA ENTRE INSTITUINTE E INSTITUÍDO<sup>36</sup>.

### Resumo

Parte-se do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais-ProFEA e sua estratégia metodológica de Coletivos Educadores, para investigar os desafios e caminhos de institucionalização das políticas públicas de educação ambiental no Brasil. Trabalha-se aqui com duas fortes vertentes do Programa: a ação no território e a educação popular, procurando em que medida estão presentes as três dimensões das políticas públicas indicadas por Frey (2000) - *polity, policy e politcs* e incorporada uma quarta dimensão, da *política do cotidiano*, composta de pactuações de caráter subjetivo e político. Os resultados apontam que o ProFEA e os Coletivos Educadores, a partir da ação nos territórios e da educação popular, deram sinais de desempenho e podem continuar desempenhando um importante papel na promoção de equilíbrios a favor do pilar do instituinte e assim avançam na institucionalização da educação ambiental, contribuindo com o fortalecimento do pilar do instituído e também do pilar do instituinte, na busca de transformações e novas regulações e emancipações.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Políticas Públicas; Coletivos Educadores; Formação de educadoras/es; Institucionalização

### Abstract

This is on the National Program for Educators Training (es) Environmental-ProFEA and its methodological strategy Collective Educators, to investigate the challenges and ways of institutionalizing public policies for environmental education. It works here with two strong aspects of the program: the action in the territory and popular education, looking to what extent are present the three dimensions of public policy indicated by Frey - *polity, policy and politcs* and incorporated the fourth dimension, of everyday politics, made up of pacts of subjective and political character. The results show that the ProFEA and Collective Educators from the action in the territories and popular education, have played and can continue to play an important role in promoting imbalances, and thus advance the institutionalization of environmental education in its fullest, contributing to the pillar of strengthening the established and also the pillar of instituting in the pursuit of change and new regulations and emancipation.

Keywords: Environmental Education; Public Policy; Collective educators; Educators Training; Institutionalization

### Resumen

Partiendo del Programa Nacional de Formación de Educadores (as) Ambientales-ProFEA y su estrategia metodológica llamada Colectivos Educadores, se investigan los retos y formas de institucionalización de las políticas públicas de educación ambiental; para ello, se

---

<sup>36</sup> Artigo submetido ao Periódico Educação Temática Digital – ETD-Unicamp. As normas e comprovante de submissão constam no Anexo E.

tuvieron en cuenta dos importantes vertientes del programa: La acción en el territorio y la educación popular, buscando establecer en qué medida están presentes, las tres dimensiones de las políticas públicas indicadas por Frey – Polity, Polici y Politics- y una cuarta dimensión, propuesta por los actores, conocida como política de lo cotidiano compuesta por pactos de carácter subjetivo y político. Los resultados apuntan que el ProFEA y los Colectivos educadores, a partir de la acción en los territorios y de la educación popular han desempeñado, y pueden continuar desempeñando un importante papel en la promoción de desequilibrios avanzando en la plena institucionalización de la educación ambiental, contribuyendo con el fortalecimiento del pilar de lo instituido y el pilar de lo instituyente. En la búsqueda de transformaciones y nuevas regulaciones e emancipaciones.

Palabras clave: Educación ambiental, políticas públicas, colectivos educadores, formación de educadores (as), institucionalización.

*Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais”.*

Paulo Freire<sup>37</sup>

## 6.1 Introdução

Partindo da problemática civilizatória e crise socioambiental, tem-se como recorte analítico, o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade-ProFEA (BRASIL, 2006) e sua estratégia metodológica dos Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, parte da política pública de educação ambiental (EA) do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), gestão 2003/2008, com o objetivo de compreender ‘se’ e ‘como’ o ProFEA e os Coletivos Educadores (CE) se desdobram em políticas públicas nas três dimensões *polity*, *policy*, *politics*, apresentadas por Frey (2000, p. 267), e na dimensão da *política do cotidiano*, e assim verificar se o ProFEA avança na institucionalização da educação ambiental, contribuindo com o fortalecimento do pilar do instituído e também do pilar do instituinte.

---

<sup>37</sup> Freire (1981, p. 29).

A análise fundamenta-se na compreensão de que as políticas de educação ambiental precisam incorporar desde sua formulação as forças sociais instituintes, tidas como grupos de enfrentamento político e cultural, de resistências contra-hegêmicas, de acordo com o entendimento de Santos (2002).

Segundo Negri e Hardt (2014), as forças instituintes são lutas singulares que reivindicam seus próprios poderes de ação democrática. São contrapoderes na luta pelo comum, que contém três características básicas: i) são enraizadas com as questões locais e com a luta global comum; ii) buscam mecanismos horizontais de organização, criando práticas democráticas de tomada de decisão, e iii) lutam pelo comum, no sentido de que contestam as injustiças do neoliberalismo e da propriedade privada – mas não com viés socialista, pois também se apõem à propriedade pública e ao controle do Estado, propondo um modelo de governança com múltiplos pontos de entrada.

A importância de valorizar as forças sociais instituintes reside no fato de que uma política pública não se realiza apenas pelos seus aparatos legais, burocráticos, ou seja, pelo seu conteúdo. Pelo contrário, esta é somente uma de suas dimensões, sem condições de contribuir, isoladamente, com a transformação das sociedades e com a construção de um ideário emancipatório do campo da educação ambiental.

A hipótese é que a institucionalização exige trabalhar em dois pilares: do instituído e do instituinte, e nas quatro dimensões de políticas públicas.

A base metodológica do trabalho é a experiência e envolvimento com o campo pesquisado, de perspectiva etnográfica. Como técnicas foram feitos levantamentos bibliográficos, questionários e entrevistas com testemunhas que participaram da formulação e implementação das políticas em foco, e testemunhas que vivenciaram e vivenciam a experiência em Coletivos Educadores, na busca da filologia do ProFEA, destacando-se os conceitos que contribuem com o debate central: que a estratégia metodológica dos Coletivos Educadores e o ProFEA, que a fundamenta, avançaram no sentido de incorporar as forças instituintes no processo de formulação e implantação de políticas públicas, partilhando da concepção de que a institucionalização vai além da regulação e precisa ser trabalhada nas quatro dimensões apresentadas.

Suas contribuições, no entanto, não tiveram tempo e prioridade necessária para sua realização. Pelo contrário, nos últimos anos, especialmente a partir de 2008, com a mudança de direção no MMA e no DEA ocorreu a descontinuidade do apoio federal<sup>38</sup>, com o

---

<sup>38</sup> Encontram-se Manifestações dos Coletivos Educadores em nível nacional apontando a descontinuidade da política, solicitando reconhecimento e retomada de diálogo com o DEA/MMA: em 2008, petição on-line (acessível em:

enfraquecimento desta política. Alguns fatores podem ser sinalizados como causas da descontinuidade, apontando indícios de que é uma política de governo, que não houve tempo necessário para que as estratégias político-metodológicas de enraizamento transformassem-a numa política de Estado.

A análise e experiência com a implantação do Programa demonstra que nas quatro dimensões defendidas como essenciais para uma política pública de Estado (aqui entendido como o conjunto de atores sociais, e não apenas o ator estatal), foram dados passos, somado conquistas, que no entanto, não foram suficientes para sua permanência e continuidade.

Inobstante, o Programa Coletivos Educadores foi escolhido pela UNESCO como destaque de ação de educação da Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)<sup>39</sup>. Os dois Programas tem características político-ideológicas distintas, com resistência de parcela das/os educadoras/es à identificação da educação ambiental como “educação para o desenvolvimento sustentável”, e assim, a discordância e antagonismos político-ideológicos, precisam ser explicitados.

Apesar de, por um lado haver reconhecimento da importância e estímulo que a Década agregou ao campo da educação ambiental e da sustentabilidade, por outro, encontrou resistência em relação à orientação hegemônica da UNESCO para o conceito de desenvolvimento sustentável (DS) em oposição ao de sociedade sustentáveis (defendido no ProFEA e Coletivos Educadores).

A crítica que se faz é que o conceito de DS, mantem a lógica capitalista com uma nova abordagem, sem questionar o modelo civilizatório; já a perspectiva da EA para sociedades sustentáveis, reforça o ideário do movimento ambientalista contracultural, das lutas pelas liberdades democráticas sob as ditaduras militares no Brasil e América Latina, de viés radicalmente democrático e que ao mesmo tempo questiona a degradação tanto ambiental, social, como a política, como partes indissociáveis da luta, na perspectiva de uma educação ambiental crítica, participativa e emancipatória – e não uma educação para o desenvolvimento sustentável.

---

<http://www.pnetpeticoes.pt/coletivoseducadores/> ); em 2010, o documento “Manifesto de Botucatu”; e em 2012, nos relatos/desdobramentos do Encontro paralelo dos Coletivos Educadores junto ao VII Fórum de Educação Ambiental.

<sup>39</sup> A UNESCO escolheu cinco projetos de educação em cada continente. No caso da América Latina e Caribe, foram escolhidas iniciativas do México, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana e Brasil. Da parte brasileira, foram escolhidos os programas Coletivos Educadores e Municípios Educadores Sustentáveis (MES) que foram apresentados junto a Conferência Mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), que ocorreu em Nagoya, Japão, em novembro de 2014, evento de encerramento da Década.

Apesar desta realidade, o reconhecimento por parte da UNESCO, demonstra visibilidade e importância do Programa dos Coletivos Educadores na educação ambiental enquanto política pública federal desta década.

Porém, mesmo com a existência de Coletivos em distintos territórios do país, a descontinuidade do apoio federal, com a diminuição do ritmo das articulações e formações, compromete a instauração de um movimento articulado em escala nacional, capaz de construir estratégias efetivamente transformadoras.

## 6.2 Contextualização do ProFEA

Tem-se como ponto de partida o ano de 2003, com o início do Governo Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), na Presidência do Brasil. Chega ao Ministério do Meio Ambiente a então Senadora Marina Silva, com a missão de fortalecer a área ambiental e enfrenta o desafio de tornar a política ambiental uma política de Estado, gerida e implantada num campo de conflitos, com as condições históricas e complexidade dos diferentes sentidos e visões de mundo que a ela, atribuem os distintos grupos representativos da sociedade.

A nova Ministra apresentou quatro diretrizes para o desenvolvimento das políticas públicas que iriam pautar toda a gestão do MMA, inclusive a do então Programa Nacional de Educação Ambiental, que viria a constituir a Diretoria de Educação Ambiental, i) transversalidade; ii) sustentabilidade socioambiental; iii) controle social e iv) fortalecimento do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA). Essas diretrizes iriam animar as diversas ações e programas do MMA nos anos seguintes.

Na DEA/MMA, o desafio passou a ser o de tornar letra viva a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Ainda em 2003, é efetivada e ganha concretude a constituição do Órgão Gestor (OG) da PNEA, previsto em seu Decreto regulamentador, composto pelo Ministro do Meio Ambiente, representado pela DEA/MMA e pelo Ministro da Educação, representado pela Coordenação Geral da Educação Ambiental CGEA/MEC, para uma gestão compartilhada, juntamente com um Comitê Assessor, órgão colegiado consultivo, composto por diferentes segmentos e instituições da sociedade brasileira.

O DEA/MMA<sup>40</sup>, enquanto instância do SISNAMA<sup>41</sup> tem como competência elaborar, coordenar e acompanhar a PNEA, bem como propor, coordenar e implantar programas e

---

<sup>40</sup> Em 2003, era uma Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Sustentável. No ano seguinte, foi trazido para o gabinete da Ministra e tornou-se uma Diretoria ligada à Secretaria Executiva do Ministério e posteriormente um Departamento de Educação Ambiental (DEA).

projetos na sua área de competência (Decreto nº 6.021, de 26 de abril de 2007) no ensino não-formal e informal, coordenando as ações educativas que se desenvolvem através de práticas sociais não escolares.

Para exercer sua competência, propôs, como parte do OG, a revisão da primeira edição do Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA<sup>42</sup>. A segunda versão do Programa, que passa a se identificar pela sigla ProNEA, é levada a consulta pública no ano de 2003<sup>43</sup> e aprovada em sua 3ª Versão pelo V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, ocorrido em Goiânia, no ano de 2004.

O ProNEA tem por missão “contribuir com a construção de sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil” (BRASIL, 2005, p. 39) e o papel de orientar as ações da sociedade e do governo para a geração e o estímulo a uma dinâmica integrada dos processos nacionais de educação ambiental em todo o país. De acordo com Alves (2013) “o documento é ousado e inovador ao trazer a perspectiva da felicidade enquanto princípio de uma política pública” (p. 199).

O ProNEA é, então, o balizador de princípios e estratégias para os três programas, ou subprogramas, do DEA/MMA: o Programa de Enraizamento da Educação Ambiental, por meio do fortalecimento das redes e Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), com técnica/os responsáveis pelas Unidades da Federação no estímulo à formulação e implantação de Políticas e Programas de EA; o Programa Nacional de Educomunicação Socioambiental, voltado a promover processos educadores de comunicação nos quais os participantes são produtores e receptores de informação/reflexão socioambientais; e o Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais (ProFEA), onde está previsto a formação dos círculos de aprendizagem participativa em todo tecido social brasileiro, através dos Coletivos Educadores.

Tais programas permitiram o início de um diálogo com diferentes territórios e instituições em nível nacional, convidando-os a construir e implantarem processos educadores ambientalistas locais que partissem de suas sociobiodiversidades e dialogassem com os princípios postos pelos marcos teóricos neles apresentados, através da constituição de

---

<sup>41</sup> O Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA, foi instituído pela Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, regulamentada pelo Decreto nº 99.274, de 06 de junho de 1990, sendo constituído pelos órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e pelas Fundações instituídas pelo Poder Público. Tem a seguinte estrutura: Órgão Superior: Conselho de Governo, Órgão Consultivo e Deliberativo: Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), Órgão central: Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Órgão executor: IBAMA, Órgãos Estaduais e Órgão municipais. Cabe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a regionalização das medidas emanadas do SISNAMA, elaborando normas e padrões supletivos e complementares.

<sup>42</sup> A sigla PRONEA, todas letras maiúsculas, refere-se a 1ª versão do Programa, implantado em 1994.

<sup>43</sup> A consulta pública contou com a participação de mais 800 educadores ambientais de diferentes partes do país.

Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis focados no campo socioambiental. Outra influência do ProNEA ao ProFEA fundamental de ser apontada, é a adesão ao Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis, documento construído a muitas mãos durante o Fórum paralelo realizado na Rio-92 (Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais) e referência para políticas públicas de educação participativas e dialógicas.

O ProFEA, ao adotar o Tratado de Educação Ambiental, sintoniza-se com uma educação ambiental de perspectiva humanista e comunitária. Também como no Tratado, no texto do ProFEA, encontram-se os termos ‘sustentabilidade’ e ‘sociedades sustentáveis’ ao invés de ‘desenvolvimento sustentável’, que demarca a rejeição do ProFEA ao discurso de manutenção do ‘status quo’, da perspectiva neoliberal de favorecimento do mercado, do privado em detrimento do público, mas na defesa de uma mudança radical nos modos de ser e estar no mundo. Assim, com esses antecedentes apontados, sem prejuízo de que outros o sejam, a equipe DEA/MMA resgata o acúmulo destas contribuições, para sistematizar e apresentar o ProFEA.

Assim, pergunta-se em que medida, o Programa ao propor uma dinâmica articulada, autônoma e interdependente, com a formação de Coletivos Educadores para territórios sustentáveis como uma das estratégias essenciais de implementação e pautado nos princípios da educação popular e da ação no território, demonstra ser uma contribuição com o fortalecimento do pilar mais fragilizado da sociedade, segundo Santos (2000) o pilar da comunidade.

### **Das dimensões das políticas públicas**

A questão que se coloca aqui é em que medida estão presentes no ProFEA e na estratégia dos Coletivos Educadores as dimensões apresentadas por Frey (2000), acrescidas da dimensão da *política do cotidiano*? Qual o potencial do ProFEA para a institucionalização da educação ambiental, para a necessária sinergia entre instituído e instituinte?

Partindo de Frey (2000), uma política pública precisa ser compreendida a partir de três dimensões, não podendo ser considerada apenas uma lei, ou um conjunto de programas, nem tampouco uma estrutura legal, mas sim complementarmente nas seguintes dimensões: i) dimensão *polity*: que se refere ao arcabouço institucional, às instituições políticas, composta pelas instâncias administrativas, órgãos e estruturas que abrigam as políticas públicas; ii) dimensão *policy*, ancorada nos conteúdos concretos das políticas públicas, traduzidos em

programas, leis, normas, projetos, etc.; e a iii) dimensão *politics*, que se refere aos processos políticos e se insere na conjuntura de composição de forças, dos poderes postos em jogo na formulação, implantação e avaliação das políticas públicas.

Neste trabalho, se defende a necessária inclusão de uma quarta dimensão iv) da *política do cotidiano*, que se relaciona aos componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente. Esta dimensão é sempre instituinte e composta por dois eixos, o pedagógico e o dos planejamentos participativos, e demonstra ser essencial para que as demais dimensões se concretizem na perspectiva de políticas públicas participativas.

### **6.3 Antecedentes da construção do ProFEA e da ideia dos Coletivos Educadores**

A construção do ProFEA e dos Coletivos Educadores não tem uma via única. É oriunda de várias fontes, a partir de experiências de programas e projetos do campo da educação e do campo ambiental, e de experiências diversas junto a entidades ambientalistas, militâncias em Associações, Redes e Fóruns de EA, entre outras, relacionadas ao campo da ecologia política (GORZ, 1980; CROALL; RANKIN, 1981).

A perspectiva do Coletivo Educador Ambientalista, segundo Sorrentino (2013) emerge nos anos 70, na militância do movimento ambientalista, ancorada nos movimentos e práticas de resistência à ditadura militar, dentro de uma perspectiva que se remete aos ideais libertários e aponta para o compromisso com a horizontalidade das relações.

Diferentes trajetórias de educadoras/es ambientais que participaram da construção das políticas públicas da gestão DEA/MMA 2003/2008, contribuem para a formulação e implantação do ProFEA e dos Coletivos Educadores, materializando antecedentes e a trajetória de um certo ideário ambientalista.

A perspectiva do Coletivo Educador bebe em várias fontes e grupos que permitiram o amadurecimento desta ideia, mas tem uma cultura que está perpassando o ambientalismo, que quando ela permite que educadoras/es se encontrem em Brasília, como contratados para servir ao público... esta cultura estava em nós, cada um com experiências diversas. extremamente presente no Heitor, que viveu o movimento ambientalista desde os anos 70/80, no Irineu, que teve experiência com a administração da Erundina, que bebe dessa perspectiva socialista de um lado e ambientalista por outro...'(Diretor do DEA/MMA gestão 2003/2008).

Em entrevista com Gestor, integrante da equipe de formulação e implantação da política pública desse período, este afirma que:

Quando chegamos ao governo, vimos que parecia uma coisa flutuante, um projeto aqui, um curso acolá... parecia uma ONG grande e veio a materialização da ideia de Coletivos Educadores... porque não é da natureza do Estado reunir uma grande

diversidade de conhecimentos, de práticas, de reflexões territoriais, como é própria dos movimentos, das organizações que estão enraizados.’ (Gestor público, integrante da equipe de formulação e implantação do ProFEA).

Experiências ocorridas no final dos anos 90 podem também ser apontadas como antecedentes do ProFEA. Nos anos de 1997 a 2001, três universidades públicas – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade de São Paulo (USP), uniram-se numa cooperação para a formação de especialistas no campo da educação ambiental.

Na ocasião, surgiu a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA)<sup>44</sup> da qual emergiram conceitos e propostas que posteriormente seriam aprofundadas e aprimoradas no ProFEA e em toda a política de incentivo aos Coletivos Educadores no país – propostas e conceitos que já haviam sido trabalhadas de forma independente, em experiências diversas que ocorreram e ocorriam no Brasil. Em uma das entrevistas, esta construção artesanal e incremental do ProFEA é apresentada.

Os princípios do ProFEA vêm lá do GIEA (Grupo Interinstitucional de Educação Ambiental) coordenado pela USP (no final dos anos 80 e durante os anos 90), que organizou os primeiros Fóruns de Educação Ambiental, depois veio a RUPEA (Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental) e vários movimentos convergentes, que vão constituindo os princípios do ProFEA.’ (Professora universitária, ambientalista, educadora ambiental integrante de Coletivo Educador).

Também faz parte dos antecedentes e ideias de onde derivaram subsídios para a política pública dos Coletivos Educadores o projeto de pesquisa FAPESP “Avaliação de processos participativos em programas de educação ambiental: subsídios para o delineamento de políticas públicas”<sup>45</sup>.

O projeto foi implantado em duas etapas, com duração de cinco anos, com o objetivo de emular processos de aprimoramento formativo dos próprios atores-pesquisadoras/es que avaliaram dois Programas de EA da cidade de São Paulo: “Educação Ambiental do Procav II” e o projeto “Educação Ambiental e Cidadania nos Distritos Pedreira e Grajaú /Ilha do Bororé”, ambos desenvolvidos em parcerias da universidade, Estado e sociedade civil e centrados em processos participativos.

No transcorrer do projeto, estabeleceram-se comparações entre importantes aspectos, que serviram de subsídios para proposições voltadas à formulação de políticas públicas, tais como: objetivos e esperanças projectuais, composição institucional, características das permanências constatadas nos territórios, estratégias de organização, tipos de materialização

---

<sup>44</sup> Atualmente, esta rede congrega 13 programas universitários de educação ambiental em todo país.

<sup>45</sup> O projeto FAPESP 1998/15507-1 foi financiado pelo Programa de Políticas Públicas de 1999 a 2003.

institucional verificada, e fatores impeditivos e facilitadores dos processos participativos, segundo escreveram Tassara, Ardans e Batista (2010).

Como resultados da Fase I, publicou-se uma coletânea sob o título “Ambientalismo e participação na contemporaneidade”<sup>46</sup> que fundamentou a formulação de dimensões conceituais e metodológicas e deu subsídios para a Fase II do projeto, trazendo o entendimento da “participação e ambientalismo” como um binômio indissociável, duas faces de uma mesma moeda, para o enfrentamento da problemática socioambiental. O relatório propôs um modelo de relação sociedade-Estado-universidade, tendo em vista o enfrentamento da problemática socioambiental via socialização e ressocialização do sujeito subjacente a uma pedagogia valorativa da participação emancipada.

Este envolvimento da universidade com políticas do governo está apontado por integrante de Coletivo Educador, como um diferencial positivo para ambos.

Um ponto feliz da política foi ter considerado as universidades como interlocutores, tanto fez bem para o Programa, com experiências de formação que conseguimos colocar dentro e a serviço de uma política pública, mas também ao contrário – a oportunidade de termos alunos nossos participando de políticas públicas, isso formou melhor pessoas nossas.’ (Professor universitário, educador ambiental, integrante de Coletivo Educador).

Além de princípios teóricos-metodológicos das experiências anteriores, bem como do próprio acúmulo das experiências democráticas e horizontais do movimento ambientalista de cunho libertário, o ProFEA atende aos princípios e diretrizes de documentos oficiais como a PNEA e seu Decreto regulamentador, e do ProNEA. Enquanto desdobramento da PNEA, contribui com a diretriz de que todas/os têm direito de acesso à educação ambiental e à sustentabilidade e assim, o ProFEA intenciona a totalidade.

Identifica-se como desdobramentos do ProNEA, a valorização da pluralidade social brasileira, dos processos de educação ambiental locais, sem prescrições impostas pelos órgãos federais, estaduais ou municipais, e daí o estímulo do ProFEA à articulação de educadoras/es, instituições públicas e privadas, organizações em redes para a produção de políticas capilarizadas. Nesta entrevista com gestor integrante da equipe de formulação e implantação do ProFEA e dos Coletivos Educadores, está reforçada assertividade da proposta, dentro da perspectiva da territorialidade, passados dez anos de sua formulação:

Pra mim continua sendo acertadíssimo, pra mim continua não tendo outro caminho para desenvolver educação ambiental como política pública, que não seja a reunião do conjunto de atores do território para construção das políticas públicas...pra mim continua sendo este conceito do Coletivo Educador inquestionável, nunca me

---

<sup>46</sup> Obra coordenada por Marcos Sorrentino, composta por ensaios descritivos dos conteúdos correspondentes aos seminários que compuseram o Ciclo I do projeto FAPESP.

apresentaram nada que pudesse mudar este meu sentimento (Gestor público, integrante da equipe de formulação e implantação do ProFEA).

Por outro lado, há depoimento no sentido de que houve pouca abertura e diálogo sobre o ProFEA e seus referenciais, fato que merece atenção e reflexão, apontando possíveis impedimentos para a compreensão e realização do Programa:

Quando o ProFEA foi pra rua eu vi muita gente falando: isto é um *ogro metológico*...a tal da pesquisa-ação-participante, isto não existe...muitas críticas...até que ponto foram levadas em conta? Estas críticas poderiam ter sido canalizadas para uma construção, uma nova rodada de aprimoramentos, construtivamente e não tencionar um diálogo...mas as críticas ficaram sem rebatimentos e isto talvez tenha poluído o campo visual para que os Coletivos Educadores tenham nadado de braçadas, menos águas turbulentas(Gestor público integrante da equipe DEA, gestão 2003/2008 e atualmente na academia).

Críticas e posicionamentos divergentes, demonstram que o Programa não é uma unanimidade no campo, o que o torna rico dentro de seu propósito de promoção da diversidade, e precisam ser apresentadas, tanto para esclarecer equívocos, como para qualificar a implementação do Programa. Uma delas, neste depoimento a seguir:

Do ponto de vista da EA, tem muitos avanços esta gestão, um grupo com compromisso histórico, com leitura que não dissocia natural com o social...o estímulo às políticas e programas estaduais, CIEAS e a popularização da discussão da EA, a publicização de levar discussões da EA para a sociedade, que eram totalmente desconhecidas... *sem duvida nenhuma o período pós 2002 foi muito rico por levar este debate a sociedade que pouco conhecia e pouco se envolvia*...mas, do meu ponto de vista, quando prioriza exercitar processos sempre, que a gente chama de terceirização, via ONG, via parceiros, etc, que eu acho que poderia até ser feito, mas não sem fazer debate sobre concurso público, sobre orçamento, sem alterar a Lei que previa verba para a EA, enfim, sem priorizar este debate como elemento estruturante.....isto acabou levando a um conjunto de ações que ficaram particularizadas nos seus efeitos... quando se começou a priorizar Coletivo Educador mas sem fazer e colocar peso neste debate, se criou uma contradição na construção da política pública propriamente dita. (professor universitário, pesquisador da área da educação e meio ambiente)

O depoimento é assertivo na análise da fragilidade estrutural da área da educação ambiental, quando traz o veto ao artigo 18 da lei da PNEA, a questão do orçamento, de concurso público. Ressalte-se o baixíssimo orçamento da área ambiental do MMA como um todo, frente a outros Ministérios, e mais ainda da educação ambiental, seja na esfera federal, estadual ou municipal. No entanto, deve-se registrar que variadas iniciativas na direção destas fragilidades, foram formuladas nesta gestão: desde a inserção da educação ambiental no Plano Plurianual (PPA) às propostas construídas com a sociedade - ressaltado no depoimento, inclusive – em consultas públicas, Conferências, Fóruns e Congressos, exemplificando a revisão do ProNEA e a proposta de um Sistema Nacional de Educação Ambiental (SisNEA),

do Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental (SIBEA), através da constituição de instâncias Coletivas e participativas, como as CIEAs, as Conferências Nacionais de Meio Ambiente, Congressos nacionais e internacionais, as ComVidas nas escolas e os Coletivos Educadores, dentre outras, compreendendo que esta organização teve o objetivo de promover reflexão e ação com educadoras/es e gestoras/es, sobre as questões estruturantes indicadas no depoimento, não sendo processos de terceirização via Ong, mas sim a implementação de política pública sob a ótica multicêntrica, promovendo e fortalecendo políticas públicas de sociedade, onde o Estado tem um importante papel, mas não é o único ator responsável pela sua concepção e implantação. Em outro trecho da entrevista:

Na EA já reparei por vezes se confunde a política pública com ação ou mais que isto, há uma ação que é apresentada como sendo a própria política pública. A ação não é política pública, a ação deriva da construção de política pública. Vi várias vezes, inclusive na construção de programas estaduais: quais são as diretrizes do programa estadual de tal lugar? é fazer tal coisa...é fazer ComVidas, é fazer Coletivo Educador! Gente isto é uma ação, não é política pública...eu não posso confundir a construção de política pública, que não pode ser substituída pela ação, isto é uma confusão claramente de levar pra dentro do Estado, uma lógica de ONG, levar lógica de projetos, de parcerias, de terceirização, com muitas conseqüências de fragilização do estado e do espaço público diante dos interesses privados.

Há concordância com o entrevistado de que política pública não é ação, nem tampouco projetos ou programas consistem de forma isolada em política pública e por isso a necessidade de se trabalhar processos formativos que dêem conta de aprofundar a reflexão e a ação de educadoras/es e gestoras/es nesta direção. O desafio posto pelo ProFEA de constituir Coletivos Educadores, não pretende ser uma ação isolada, mas sim justamente uma estratégia para organização de grupos que se proponham a atuar nas políticas públicas dos territórios, para qualificar desde a compreensão sobre o que são políticas públicas estruturantes até a qualificar as intervenções territorializadas, para não atuarem de forma isolada como um ação em si mesmo.

Em contraposição a este depoimento, entrevista com gestora realizada no ano de 2014, que permanece integrante do DEA/MMA desde 2003, em sua análise sobre o período histórico 2003/2008, apresenta uma visão do conjunto de ações ou programas que compuseram a política pública federal do período, considerando-as como estruturantes:

A gestão 2003/2008, foi um momento de estruturação da política pública de EA no âmbito federal, do MMA e do OG. Pudemos contar com uma equipe grande e diferenciada, desde educadores ambientais de grande trajetória, junto com pessoas novas com muita motivação da juventude e construímos um espaço de aprendizagem, de construção de política pública estruturante... é o momento de estruturação da Política Pública Federal. Tudo que acontece hoje é fruto daquela época...nada morreu, as políticas apenas ficaram dormentes, tanto que cada novo gestor deu continuidade a programas desta época. Toda política foi estruturada de

tal forma, que ela teve interrupções, mas eu vejo que elas continuam vivas na sociedade, é só aguardar.

Este depoimento, mesmo que reafirmando a descontinuidade, confirma indícios ou conquistas nas distintas dimensões postas para uma política pública: há sinais da existência no instituído atual de espaços e instrumentos construídos na gestão 2003/2008, dimensões *polity* e *policy*, bem como ao declarar que novos gestores deram continuidade a Programas desta época, demonstra o jogo de forças com garantia de espaços de poderes para as políticas oriundas deste período, dimensão *politcs*. E ao sinalizar a materialidade delas na sociedade, mesmo que dormentes, apresenta sinais de que a dimensão da *política do cotidiano*, que é intrinsecamente relacionada às forças instituintes, encontrava-se respaldada pelas políticas e programas do período. Por outro lado, este outro depoimento traz a seguinte reflexão:

O que eu me lembro é que a gente tinha a dura realidade de fazer malabarismo, muitas coisas ao mesmo tempo e acho que isto foi um impedimento. Se a gente pudesse ter feito um planejamento de médio e longo prazo... neste ano a gente vai fazer relações internacionais...este ano a gente vai fazer esta engrenagem girar a ponto dela ter autonomia... no outro ano agente vai fazer tal coisa.... não, a gente não conseguiu fazer virar coisas estruturantes, esta é minha opinião... era a conjuntura, será um problema da política pública de educação ambiental? eu não vivenciei a maturidade, como é que a gente faz isso? enquanto a EA continuar sendo vista como um componente, você na DEA acaba sendo visto como aquela pessoa que vai socorrer a tudo e todos e você não tinha tanta oportunidade para o estruturante, precisaria de um belo apoio ministerial. A gente era temporário.. e ai, você continua? não continua? penso que precisaria passar por um período histórico, onde tenha uma equipe para o estruturante e outra para as demandas da sociedade...A idéia da articulação para dentro da explanada...fenomenal, mas não fizemos...todo mundo tinha motivação para fazer mas...era puxado para outras demandas. (gestor integrante da equipe DEA e atualmente na academia).

Percebe-se neste depoimento que formular e executar políticas públicas estruturantes, encontra limites objetivos que precisam ser conhecidos e previstos para serem enfrentados, e um fato concreto é a fragilidade do exercício da intersetorialidade e interdisciplinaridade da EA, ou seja, é um campo ainda fechado em si mesmo, fato que pode estar relacionado a necessidade de constituir sua identidade enquanto política pública, para então se relacionar e se misturar com outras temáticas, pois a essência da EA é justamente estar em toda parte.

Acredita-se que a proposta do ProFEA, ao propor uma dinâmica articulada, autônoma e interdependente, e a formação de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, como uma das suas estratégias essenciais de implementação pautados nos princípios da educação popular e da ação no território, contribui com o fortalecimento de distintos movimentos e grupos na perspectiva de fortalecimento do pilar mais fragilizado na sociedade, segundo Santos (2000), o pilar da comunidade, e conseqüentemente de políticas publicas que não sejam refém do governo de plantão, e de suas limitações operacionais e

políticas, tais como as apontadas pelo entrevistado anterior, mas pelo contrário, se fortaleçam para o diálogo intersetorial com outras temáticas.

## **6.4 O ProFEA e a presença das dimensões das políticas públicas.**

### **6.4.1 Da estrutura do ProFEA**

O Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) é composto por um Prefácio e nove seções. O Prefácio, assinado como Equipe DEA/MMA, apresenta o documento como um convite ao diálogo e coloca duas questões: Como se formaram as/os educadoras/es em atuação hoje? É possível, ou desejável, que a formação de educadoras/es ambientais se dê nos moldes das grades curriculares?

O ProFEA reconhece que a formação de educadoras/es ambientais é resultado de “peculiares e inimitáveis trajetórias de vida, plena de encontros, de inquietações, de interpretações, de ações, de avaliações” (BRASIL, 2006, p. 4) e propõe que a utopia do Programa seja a de contribuir com tais formações, bem como buscar caminhos para que tais processos educadores se configurem como política pública.

A primeira seção é a Introdução, na qual se faz referência à Política e ao Programa Nacionais de Educação Ambiental como seus suportes. Passando para a 2ª seção, são apresentados seus objetivos: i) contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadoras/es Ambientais, a partir de diferentes contextos e que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente; ii) apoiar e estimular processos educativos que apontem para transformações éticas e políticas em direção à construção da sustentabilidade socioambiental; iii) fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico; iv) contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras(es) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores.

A 3ª. seção é a concepção político-pedagógica e faz referência ao educador Paulo Freire e ao Tratado de Educação Ambiental, apresentando dez Fundamentos para a Formação de Educadoras(es) Ambientais.

A 4ª. seção é a metodologia do Programa de Formação, na qual são apresentados quatro processos educadores sincrônicos: i) formação de educadora/es ambientais; ii) educação socioambiental; iii) educação através da escola e de outros espaços e estruturas educadoras; e iv) a educação em foros e colegiados. Três eixos metodológicos: i)

acesso a conteúdos e processos formadores através de cardápios de aprendizagem; ii) constituição e participação em comunidades interpretativas e de aprendizagem; e iii) elaboração, implementação e avaliação de intervenções educadoras como práxis pedagógica. E três modalidades de ensino: i) educação presencial; ii) educação à distância (EaD); iii) educação difusa ou de massa.

A metodologia é apresentada comparando-a a estratégia de futebol, o 4x3x3, demonstrando que todos os processos, eixos e modalidades devem ser acessados, para a completude do processo, mas de maneiras distintas e peculiares a cada processo de formação.

A 5ª seção aborda a proposta de Projeto Político Pedagógico (PPP) e a 6ª seção, “o que é um Coletivo Educador”. A 7ª seção apresenta a estratégia da “arquitetura de capilaridade”, com uma demonstração gráfica.

A 8ª seção refere-se às COM-VIDAS: Comunidades de Aprendizagem e Qualidade de Vida, explicitando a retomada da concepção dos círculos de cultura de Paulo Freire, numa proposta de educação ambiental popular. E a 9ª e última seção exemplifica uma formação proposta pelo ProFEA, retomando os principais conteúdos do documento.

Neste trabalho, para se identificar onde se encontram as dimensões das políticas públicas no ProFEA, propõe-se como foco os dez fundamentos do Programa e a divisão a partir de duas fortes características ou marcas presentes no documento: A proposta de ação ‘no território’ e a questão ambiental sob a perspectiva ‘popular’.

#### **6.4.2.1 Da Ação no território**

Na história da educação popular e da educação ambiental brasileira sempre foi apontada a necessidade da contextualização do processo educacional, ou seja, dele ser referido à realidade, à história, ao ambiente, conectando-o ao território, a outros segmentos e aproximando-o de outros setores.

O ProFEA, ao sugerir que nenhuma instituição sozinha conseguiria implementá-lo em seu território, busca promover uma continuidade autogerida, perene e sustentável e sugere a necessidade de uma articulação regional de instituições que o encampem como horizonte de estratégia coletiva. A opção do trabalho coletivo pode ser vista como a base maior do programa, sendo que este sentido de coletividade vem de mãos dadas com a realidade, com o território e suas configurações de conflitos.

Esta marca territorial está relacionada às dimensões apresentadas por Frey (2000), das estruturas físicas e burocráticas, dos conteúdos e das composições de forças, ou seja, das dimensões *polity*, *policy* e *politics*, que se encontram e se realizam no território. Fala-se da sua

implantação em um movimento de “articulação interinstitucional territorial” continuado e de formulação coletiva de uma proposta de formação. Este movimento foi identificado com o nome de ‘Coletivo Educador’, buscando explicitar a necessária intenção de aglutinar instituições e pessoas que as representem com propósitos educadores. Em entrevista, temos o seguinte depoimento:

A marca gnosiológica do conceito de Coletivo Educador é que a produção do conhecimento exige a participação do conjunto de atores do território. É um compromisso onde o centro do conhecimento está em todo lugar e não no Estado, nem na universidade, mas no conjunto de atores do território.’ (Gestor público, integrante da equipe de construção do ProFEA ).

O programa, ao propor a atuação a partir da correlação de forças e instituições existentes no território, está tratando tanto da dimensão *polity*, das estruturas e sistemas locais, como da composição de forças, dos poderes postos em jogo pelos atores do território, da dimensão *politics*. Mostra-se, a seguir, recortes do ProFEA que demonstram esta correlação. No Prefácio do documento, consta que “fica claro que esta materialidade ‘não é homogênea’, pelo contrário, a realização territorializada, contextualizada deste programa há de se dar fazendo ‘emergir’ ainda mais a ‘sociodiversidade’ brasileira” (BRASIL, 2006, p. 4).

Outros trechos do Programa reconhecem a existência de forças sociais distintas e a existência da desigualdade, apontando para a dialética instituído-instituente.

Seu fundamento político é a ‘democracia radical’ que reconhece que cada ser humano detém o direito à participação, à definição de seu futuro e à construção da sua realidade. O desafio para esta educação passa pela emancipação de todos os sujeitos, ‘dominados ou dominadores, explorados ou exploradores, relações em que ambos os lados têm suas subjetividades lesadas e não emancipadas ainda que se vivencie, na realidade, uma desigualdade objetiva e material (BRASIL, 2006, p.9).

Neste outro trecho, ao falar dos distintos espaços de construção de políticas públicas, o documento afirma que estes devem ser “ocupados e trabalhados como processos educadores”, novamente reconhecendo que o contexto e a história influenciam, conectando distintas dimensões presentes nestes espaços. Ainda de acordo com o ProFEA, “a falta de crítica nestes espaços, num país como o Brasil, pode reciclar os poderes oligárquicos e fortalecer velhos e novos coronelismos” (BRASIL, 2006, p. 23).

Aqui cabe trazer outros apontamentos críticos tidos nas entrevistas para compreender a perspectiva do diálogo que se encontra no ProFEA:

Não é possível colocar todos para o diálogo, não tem condições materiais. Você não coloca no mesmo lugar o MST e o agronegócios...eles não tem condições de disputar materialmente este espaço em igualdade, então não é só dialogo, mas é relação de forças...pra mim o papel do estado não é colocar todo mundo junto, pra

mim o papel do Estado é, para ser público tratar a partir das suas especificidades. Há mas eu tenho que sentar na mesa e falar com os iguais...eles não estão na sociedade na mesma condição, isto é um resgate, uma dívida histórica que a sociedade tem com eles, isto não é privilegiar. Então quando a gente fala, a educação tem sujeito, sujeitos prioritários... grupos sociais que historicamente foram postos como expropriados vulneráveis, sem acesso a direitos fundamentais que garantam o seu direito de reproduzir seu modo de vida...então botar todo mundo e dizer aqui é um processo democrático, aqui chamo todo mundo para o plural, não é diversidade real...a lógico do dialogo que desconsidera o desigual, como contemplar o conflito existente na sociedade neste diálogo?

Ponto fundamental que precisa ser respeitado na análise de crítica ao ProFEA é desconsiderar o seu “conjunto” de fundamentos, ou segmentar sua análise, alegando que a proposta é a de simplesmente “colocar todo mundo junto”. O que se intenciona é a construção de espaços de diálogo, mediados por processos educadores, que articulem os atores sociais para formularem e implementarem políticas públicas territoriais. É fato que o caminho do diálogo tem muitas barreiras para serem transpostas, como no próprio depoimento foi apontado, no entanto, como diz Freire (1983) a dificuldade do diálogo, não pode justificar a não dialogicidade. Nessa direção, outro depoimento que merece atenção, alerta para a importância de trabalhar os conflitos ambientais na proposta dos Coletivos:

Eu me lembro que nesta época eu estava enraizando e a gente tinha que fazer a dinâmica de falar, traduzir o que era o ProFEA, e o Coletivo Educador e tinha aquela idéia de juntar vários atores sociais vindo de lugares diferentes e a idéia mais central e mais difícil de trabalhar, eram os conflitos ambientais. Era uma questão chave que tínhamos que resolver, quais eram os entendimentos sobre isto? Tinha aquela idéia de juntar todo mundo, como ficam estas relações entre pessoas da área da sustentabilidade, da EA e pessoas com praticas insustentáveis? como trabalha os conflitos ambientais, onde uma pratica vai significar a inviabilidade da pratica do outro? ... eu via isto como uma coisa muito interessante para o CE trabalhar, desde que a gente junte coisas antagônicas no diálogo, mas a gente não teve tempo... e no próprio DEA a coisa não estava muito nítida, de conflitos ambientais, a gente não discutiu os conflitos ambientais, acho que a gente devia ter trazido mais teoria... de repente cada um de nós tinha um conceito de conflito e dentro deste conceito ele estaria muito mais como pauta estruturante ou uma temática paralela, dispensável, pois teriam outras coisas que o CE podia construir...fazer cartilha pra distribuir nas escolas, como eu vi muito por aí... bom, isto até onde eu vi...acho que isto é o grande segredo para construirmos uma sociedade democrática, dialogal (gestor integrante da equipe DEA e atualmente na academia).

Estes depoimentos sinalizam para a fragilidade e riscos dos espaços de construção coletiva, onde necessariamente estão presentes conflitos de interesses, de idéias, de visões de mundo, pois é a essência da questão socioambiental, mas é buscando enfrentar este desafio, que o Programa de Formação formulou um conjunto de referenciais teóricos e metodológicos que podem contribuir com a qualificação destes espaços, trazendo a perspectiva pedagógica para dentro dos grupos na busca da explicitação dos conflitos e qualificação dos diálogos – aqui entendidos não como busca do consenso, mas oportunidade de construção do novo.

Santos (2000) aponta que o conhecimento na modernidade se assenta em dois pilares: a regulação e a emancipação. Houve, segundo ele, um desequilíbrio a favor da regulação, ao longo dos dois últimos séculos, e uma conseqüente submissão do pensamento a uma ordem reducionista. Vê-se que o ProFEA, com os movimentos nomeados Coletivos Educadores, e a educação popular que adota, tem intencionalidade de se constituir em forças complementares que podem desempenhar um importante papel na promoção de desequilíbrios a favor da emancipação e novas regulações, ocorre que ainda não se concretizou efetivamente como política pública nas quatro dimensões trazidas como necessárias

Segundo Tamaio (2007), o programa buscou trilhar dois caminhos concomitantes: o da denúncia do paradigma dominante e o da construção da utopia emancipatória.

No conjunto dos referenciais teóricos-metodológicos do ProFEA, os fundamentos que merecem destaque nesta perspectiva de desvelamento dos conflitos são os seguintes:

Fundamento “III. Intervenção educacional crítica e emancipatória” (BRASIL, 2006, p. 11), que reconhece que educadoras/es ambientais em coletivos, se constituem e se potencializam para a transformação da realidade

Fundamento “IV. Formação de coletivos de pesquisa-ação-participante, ou pessoas que aprendem participando” (BRASIL, 2006, p. 11), sendo que a formação de coletivos é vista enquanto espaços de ação e vida política, que se constituem a partir do conhecimento da ‘realidade local’ (intervenção e reflexão);

Fundamento “V. Interdependência e articulação dos diferentes grupos PAP pesquisa-ação” (p. 12), que se refere à ‘troca’ de experiências e conhecimentos para acúmulo de forças;

Fundamento “VIII. Diálogo com experiências sociais disponíveis de enfrentamento da problemática socioambiental” (BRASIL, 2006, p. 13), que reforça a identidade da educação ambiental dialógica como um campo aberto que se alimenta de diversas áreas e da importância do ‘mapeamento socioambiental’;

E fundamento “IX. Totalidade e permanência” (BRASIL, 2006, p. 14), segundo o qual toda pessoa tem o direito de participar da definição do futuro do seu país, decorrência do princípio da participação ampla e irrestrita da democracia radical.

Neste sentido, ‘a ideia da participação de todas(os) não significa harmonia ou ausência de conflito’, mas sim a busca da democratização da sociedade, do controle social, contribuindo para a ‘superação’ da ‘desigualdade socioeconômica e política historicamente construídas em nosso país’ (BRASIL, 2006, p. 14).

A proposta metodológica dos Coletivos Educadores, portanto, visa favorecer a continuidade de processos formativos, a otimização de recursos locais, regionais e federais, a

articulação de programas e projetos de desenvolvimento territorial na direção da sustentabilidade, buscando fortalecer distintas forças sociais ou movimentos instituintes, atuando a favor do desequilíbrio, através de processos formadores em diálogo com os fundamentos acima apontados.

Outra diretriz do ProFEA que merece ser apontada pela relação com a perspectiva de território e conexão com as dimensões, é a construção de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), apresentada na 5ª seção do ProFEA (BRASIL, 2006, p. 23).

Os Coletivos para se constituírem na perspectiva de uma política pública, são convidados a trabalhar a partir de ‘três marcos’ em seus Projetos Políticos Pedagógicos i) o situacional, com a construção do diagnóstico socioambiental; ii) o conceitual, que sinaliza as utopias e valores perseguidos pelo grupo; e iii) o marco operacional, contribuindo na definição de como intervir.

Aqui estão presentes as quatro dimensões de políticas públicas: construir o projeto político pedagógico, pelas vivências sociais, culturais e territoriais do Coletivo, com um marco operacional, e seus “conteúdos de materialização” (ações, projetos, programas), da dimensão ‘policy’, aliado ao diagnóstico socioambiental, do marco situacional, que deve desvelar tanto as dimensões ‘polity’ como ‘politics’ e, somando-se o marco conceitual, vem contribuir com a sinalização da quarta dimensão, da *política do cotidiano*, das subjetividades, das utopias individuais e coletivas que mobilizam o grupo e as pessoas.

Passos obrigatórios do Coletivo Educador: análise de conjuntura, diagnóstico ambiental territorial, mergulho no entendimento da realidade, tem que mergulhar, buscar o limite do entendimento deste grupo nos desafios, se perguntar sobre seu lugar, sobre suas práticas, mesmo que imaturas, não importa... não é a qualidade das ações, mas o que coloca o Coletivo em questão é refletir sobre esta prática, se perguntar sobre os desafios, colocar as cartas na mesa e desenvolver o máximo de transparência sobre as pessoas que estão ali.’ (Gestor público, integrante da equipe de formulação do ProFEA)

Outro desafio a ser enfrentado pela política dos Coletivos é a presença e convivência entre Representantes das instituições e pessoas. O fato é que um Representante de instituição não tem o grau de autonomia e reflexividade necessários ao processo pedagógico, por estar submetido aos imperativos da instituição que representa.

São instâncias diferenciadas que precisam ter trabalhos/intenções pedagógicas distintas, para se enfrentar, segundo Tassara e Ardans (2006, p. 64), a convivência com a “contradição existente entre integrantes representativos e integrantes populares”. Esta convivência, no entanto, pode ser enriquecedora, segundo esta análise de Vieira (2010, p. 62)

sobre um Coletivo: “as reflexões provocadas em seus integrantes e o choque cultural e organizacional entre as várias instituições têm estimulado ricas aprendizagens”.

Este desafio é ponto chave na constituição de um Coletivo para não acarretar em extremos: nem se constituir apenas em um grupo de pessoas, voluntárias, bem intencionadas, mas com limites naturais da atuação individual, pois várias decisões políticas não estão na esfera do povo, do indivíduo; nem tampouco se constituir como representantes de instituições sem autonomia de diálogo para dentro das próprias instituições.

Estas reflexões sinalizam para uma questão fundante na proposta dos Coletivos Educadores e de estreita relação com a dimensão da *política do cotidiano*, aqui defendida, relacionada às seguintes reflexões de uma das testemunhas do trabalho:

Vieram os editais de CE, tinham aqueles grupos já organizados, que já se viam como grupo, e estes grupos viram uma boa oportunidade para dar um salto de qualidade, e os editais permitiram outros grupos se organizarem: o que o ProFEA fez para estes grupos que já estavam organizados, tipo Itaipu? O que propiciou de maior qualidade para estes grupos que já existiam e o que o ProFEA serviu de amálgama inicial para outros grupos que a partir deste momento se organizaram? O que o edital propiciou aos outros grupos, estes se sustentaram? Estes continuaram? A impressão que eu tenho é que estes meio que se desfizeram, aquele estímulo não foi suficiente para exercitar este amálgama. É uma impressão que tenho, faltou o processo. Os que já eram estruturados com toda uma estrutura, (porque é muito desigual o que é uma Itaipu...) esta impressão que me dá é que o estímulo não foi suficiente, entre o que já eram organizados e aqueles que começaram com um marco zero a se organizar ...e as estruturas políticas deram este corte, e então não foi suficiente...a experiência do Sandro, da Haydee já me passa esta idéia, já eram grupos que já estavam consolidados, e a partir daquele momento se viram como CE e a partir daquele momento, falaram: borá seguir este caminho...comparar as duas possibilidades, porque isto pode dar pistas de como superar a descontinuidade política, que é uma Tonica (...gestor ambiental integrante da equipe DEA/MMA 2003/2008, atualmente na academia).

Esta identificação de “grupos constituídos” e “grupos novos” também está presente no ProFEA, pois a idéia inicial é articular atores e trabalhos que já existam no território, ou seja, identificar “comunidades existentes”, grupos que já atuam em sintonia, trabalhos e parcerias reais é um primeiro passo, para se constituir o Coletivo. E então, o Coletivo se amplia, passa a ter um projeto comum com tarefas comuns, um projeto político e pedagógico, criando um espaço de afetividade para buscar a essência do grupo e a crítica da problemática socioambiental a partir da integração de novos atores. Mas sem dúvida, territórios onde já existem forças sociais instituintes organizadas e articuladas tem um acúmulo para os trabalhos se adensarem, e seguirem com a proposta de Coletivos Educadores, qualificando seus trabalhos. Por outro lado, também identificou-se Coletivos que se mantêm atuantes e foram fomentados pela política do ProFEA.

Outra questão importante trazida é a figura de uma instituição forte apoiando o Coletivo e este fato foi tratado anteriormente, demonstrando que pode ser vista como

fortaleza, no sentido do suporte material e institucional para a permanência dos trabalhos, mas pode significar uma fraqueza se não houver o empoderamento das forças instituintes do território, se permitir que o instituído engesse a atuação do grupo, caindo em processos de reprodução do modelo societário e não transformação através de processos reflexivos, que é o desafio apresentado pelo Programa.

...Não sei se eles se chamavam de Coletivo Educador, mas já era um grupo heterogêneo, que girava em torno da Itaipu, não sei até que ponto girar em torno da Itaipu é um atrator muito sólido, por conta de recursos, organização e liderança presentes, coisa e tal..., e até que ponto prosseguiram na mesma educação que já tinham...(gestor ambiental integrante da equipe DEA/MMA 2003/2008, atualmente na academia).

O que merece reforço a partir do testemunho anterior é que os Coletivos Educadores têm o desafio de atuar nas quatro dimensões das políticas públicas, focando no instituído, garantindo espaços institucionais, recursos materiais e humanos e integrando as arenas políticas de seus territórios, mas o fundamental é garantir que as forças sociais instituintes, das comunidades presentes no Coletivo, permaneçam sempre instituintes, abertas, sempre na busca utópica, não permitindo que o instituído signifique o final, a encontro com a utopia, que é elemento essencial da política reformista.

Assim, o ProFEA, ao explicitar no prefácio do documento, e ao longo de todo ele, um convite ao diálogo no interior de cada Coletivo, que se inicia da problemática socioambiental local feita sobre diagnósticos socioambientais participativos, não apresenta soluções prévias para as problemáticas. Tampouco responsabiliza o indivíduo por ações e conscientizações individualizadas, mas parte do princípio de que a emancipação somente é possível no coletivo, no cotidiano e suas forças instituintes.

#### **6.4.2.2 Da perspectiva da educação popular**

Segundo Tassara (no prelo) os termos da política pública em questão permitem interpretá-la com forte influência das posições teóricas de Paulo Freire, preconizando uma pedagogia contra-opressiva, participativa e democrática e propondo um método para a formação da/os cidadãs/ãos brasileira/os como educadora/es ambientais populares. Segundo a autora, são

Grupos que trabalham em processos de mobilização social e de formação de educadores ambientais populares, atuando mediante a constituição e fortalecimento de comunidades de atores sociais educadores-educandos, cuja estrutura de funcionamento compromete-se com a horizontalidade de poder no estabelecimento de decisões e ações coletivas. (p. 4)

A 3ª seção do ProFEA (BRASIL, 2006) traz sua concepção político-pedagógica, onde faz referência ao educador Paulo Freire (p. 9) e ao Tratado de Educação Ambiental (p. 7). Com esta inspiração, a estratégia e o objetivo propostos na ideia de Coletivos são: a formação e articulação de grupos permanentes, junto à base da população, animados pelos educadores/as ambientais populares, sob a perspectiva de uma educação libertadora ou libertária (FREIRE, 2000).

Trecho extraído de tese de dissertação que estudou o Coletivo Educador COLEDUC (LOBINO, 2010) registra que “a singularidade da metodologia do ProFEA é a dimensão educativa de apropriação do conhecimento científico a partir do senso comum da comunidade local e vice-versa” (p. 83).

Como objetivo, tem-se acolher, apoiar, integrar e fortalecer as inúmeras iniciativas comprometidas com os valores e transformações imprescindíveis para a construção de uma sociedade plural, justa e sustentável, de acordo com o ProFEA (BRASIL, 2006, p. 4), novamente em seu Prefácio:

A formação de educadoras(es) ambientais é resultado de peculiares e inimitáveis trajetórias de vida, plena de encontros, de inquietações, de interpretações, de ações, de avaliações. Não é desejável, e não há como, colonizar a formação de um ser humano solidário, emancipado, crítico e feliz.

De acordo com o que foi enunciado, a seguir, os fundamentos do ProFEA (dentre os 10 que compõem o Programa) que dão visibilidade a esta característica da educação popular, de educadora/es sujeitos da ação política, contextualizada nos territórios e na participação.

1. Fundamento “Educação de educadora(es)” (BRASIL, 2006, p. 10), que reconhece um processo ‘autônomo’ de construção pessoal na participação e transformação da realidade socioambiental, que acontece num ‘bom encontro’ entre educadora/es, num encontro empoderador, contrário ao que seria um ‘mau encontro’, chamado de ‘enquadrador’.

Também relacionado à importância das relações horizontais e dos bons encontros, o fundamento da 2. “Liderança democrática ou vanguarda que se auto-anula” (BRASIL, 2006, p. 10) sinaliza a necessidade de que a liderança seja compartilhada, com o protagonismo de papéis/funções e não da liderança pessoal. Sem a personificação, permite-se a emergência de várias “centralidades” ou lideranças.

3. O fundamento da “Autogestão e continuidade do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 12) é um princípio relacionado à autogestão do grupo, tem relação com a democratização das decisões, da busca da sinergia de recursos e mobilização das

organizações. Trata também de um “plano de educação continuado, permanente e autogestionário”.

O 4. “Multiplicidade de espaços e vias educadoras” (BRASIL, 2006, p. 13) reforça que a educação está no dia-a-dia, nos variados “espaços” de convivência das pessoas, para além do espaço presencial da sala de aula. São diferentes formatos e experiências que educam. E o fundamento da “Democratização e acessibilidade a informações e aos foros de participação” (BRASIL, 2006, p. 15) está relacionado à ampla circulação e tradução das práticas e experiências que se constituem em espaços públicos.

No trecho a seguir, retirado de tese de doutorado que apresenta resultados de um Coletivo evidencia-se a prática pedagógica libertadora fomentada pelo ProFEA:

A postura pedagógica adotada foi dialógica e de reciprocidade, ou seja, a ideia foi de ensinar-aprendendo e aprender-ensinando, de modo que educador e educando ocupassem a mesma posição dentro do processo educativo, rompendo com a tradicional dicotomia “um ensina e o outro aprende (COSTA-PINTO, 2012, p. 140),”.

A atuação educacional é chave para se compreender a complexidade e compromisso do Programa, com o 5. Fundamento, da perspectiva dos “grupos de convivencialidade”, ou círculos de cultura, na linguagem freiriana (FREIRE, 2000), situa-se numa opção metodológica cujo tema central é o da construção de sociedades democráticas, condicionadas por espaços concretos de abertura ao diálogo, exercitando-se de forma permanente e continuada enquanto grupos de discussão, questionamento e gestão de conflitos ou laboratórios sociais. Segundo documento técnico do MMA (BRASIL, 2007, p. 57), tais laboratórios consistem em

Situações orientadas pela busca de construção de espaços de locução (Habermas, 1981), os quais, através da transparência e da publicização de seus temas e conteúdos, venham a desinstrumentalizar preconceitos e vieses autoritários sustentadores, por hipótese, da alienação. Para tal, esses espaços comprometem-se, necessariamente, com a utopia da democracia radical (BRASIL, 2007).

No entanto, a participação popular em espaços verdadeiros de locução se depara com obstáculos que precisam ser enfrentados com intenção pedagógica, para que se trabalhem os silêncios e silenciamentos apontados por Tassara e Ardans (2006). Não basta juntar todo mundo, mas tem que haver a intenção política e pedagógica do trabalho crítico e daí a importância dos modelos de liderança, e de suas capacidades operativas, técnicas, políticas e humanas atuando nos Coletivos. Neste extrato da análise realizada por Costa-Pinto (2012) p. 142), tem-se indícios de espaços emancipatórios dentro do Coletivo.

O processo educativo desencadeado pelo COEDUCA foi libertador em si mesmo, pois procurou sempre reafirmar e estimular o exercício desse direito de pensar e agir livremente de cada indivíduo, mesmo quando este foi gerador de conflitos, pois

entendeu-se sempre que os conflitos não são necessariamente ruins, uma vez que podem levar a uma reflexão mais profunda sobre o que se faz e sobre o que se deseja (COSTA-PINTO, 2012, p. 142).

Cabe reforçar a necessidade e cuidado de refletir com profundidade e coletivamente o projeto de sociedade. Para este desafio, os processos educadores envolvendo os integrantes de Coletivos, ou PAPs, precisam do teor pedagógico, da formação permanente. Não se trata de hierarquizar, mas sim da constatação de que precisam ocorrer processos intencionais e pedagógicos em todas as relações da arquitetura de capilaridade, ou seja, entre todas as instâncias de “pessoas que aprendem participando”, ou os nomeados PAP1 (instância formuladora da política federal), PAP2 (instância de atuação regional, englobando as instituições comprometidas com o Coletivo), PAP3 (pessoas em formação pelo Coletivo Educador) e PAP4 (educador ambiental popular, mobilizado pelo PAP1, 2 e 3 e com o compromisso de mobilizar/formar novas pessoas).

Esta perspectiva da educação popular enunciada permite relacioná-la à quarta dimensão da ‘política do cotidiano’. Partindo do próprio conceito-base de Coletivo Educador, da atuação coletiva e pedagógica, aparentemente de fácil compreensão, apreende-se que traz implícita a profundidade e complexidade da quarta dimensão da ‘política do cotidiano’. A intenção é que a atuação coletiva e das parcerias, institucionais e entre pessoas, contribua com a emergência de um processo pedagógico riquíssimo, tanto para dentro como para fora do Coletivo, e, portanto, em sintonia com os dois eixos que compõem a quarta dimensão da ‘política do cotidiano’: o pedagógico e o dos planejamentos participativos. Este processo de planejar ‘com’, tem o atributo de trazer sentido ao que está sendo feito, para a totalidade dos envolvidos.

Ocorre que, efetivamente algumas iniciativas foram descontinuadas pelas gestões posteriores do DEA/MMA, dentre elas o apoio ao ProFEA e sua estratégia dos CE e alguns pontos podem ser apontados, à luz das dimensões de políticas públicas, que ajudam a compreender a descontinuidade e reforçar que a efetiva implementação requer o exercício das distintas dimensões: foram dados passos na dimensão *policy*, que trouxeram visibilidade e legitimidade s políticas federais com a construção de programas, documentos técnicos, publicações, etc., mas muito falta na perspectiva da legitimação jurídica, com instrumentos normativos junto ao SISNAMA e seus Conselhos de Meio Ambiente e Educação e nas interfaces com outras temáticas como Resíduos sólidos, Mudanças Climáticas, Recursos Hídricos, entre tantos outros, falta o respaldo e amarrações intersetoriais.

Houve atuação na dimensão *polity*, das estruturas, com o fomento à equiparação e estruturação institucional da EA nas unidades federativas através das CIEAs, através de Câmaras Técnicas nos comitês de bacias, na relação da EA no licenciamento, entre várias outras. Foram iniciadas, porém várias destas instâncias, com a complexidade existente, mostram-se frágeis, são grupos que não priorizam espaços reflexivos, tendendo a serem cooptados pelo poder instituído, tornando-se engessados para mudanças transformadoras. Percebe-se que somente a legitimação jurídica não basta, é necessário também que estejam ancorados em processos pedagógicos e reflexivos consistentes e neste caminho, a dimensão *politics* que traz a essencialidade de se atuar na arena política de composição de forças, de garantia de prioridade das demandas no jogo de distintos interesses, de abertura ao outro, ao diálogo, necessária para a atuação no campo socioambiental, sob a perspectiva da complexidade, muito ainda há que avançar.

E, para além destas três dimensões, para que se concretizem políticas públicas efetivamente participativas, de acordo com as utopias apresentadas nas políticas da gestão 2003/2008 em estudo, o empoderamento e estímulo ao controle social é fundamental, o privilegiar e fomentar as forças sociais instituintes - fato que pode ser considerado um alicerce do ProFEA e que sinaliza para a nomeada *política do cotidiano*, mas que se mostra ainda bastante frágil na realidade da implementação do Programa, dando espaço para que a descontinuidade ocorresse.

## **6.5 Considerações finais**

Resgatar os antecedentes do ProFEA e da proposta dos Coletivos Educadores ajuda na compreensão da institucionalização que tem respaldo na realidade e na dinâmica dos movimentos sociais, no processo instituinte, buscando um programa de governo instituído, sem negligenciar a essencialidade de permanentemente acolher e valorizar as forças sociais instituintes que contêm o olhar de estranhamento e são berço das opções criativas e transformadoras em potencial.

A construção e amadurecimento do ProFEA e sua estratégia metodológica dos Coletivos Educadores não pode ser vista como uma história de mão única, mas sim como uma confluência de antecedentes, desde a resistência à ditadura até a militância no movimento ambientalista de cunho progressista.

O ProFEA e seus conteúdos se caracterizam por uma certa complexidade, inclusive de linguagem, uma sofisticação metodológica e uma grande ousadia de propósitos, principalmente no que tange à missão de envolver a população brasileira com a ação de

educadoras\es ambientais populares atuando em todos os cantos do país, porém esta complexidade material, imaterial, semântica e organizacional para realização plena do ProFEA, não pode significar sua não implantação, mas deve sim, propiciar o desafio para sua implementação.

O salto qualitativo que a proposta de Coletivos Educadores realiza no âmbito da formulação e implantação de política pública está na compreensão de que esses Coletivos não são somente de pessoas, diferentemente de uma ONG, mas têm a missão de articular instituições, governamentais e não governamentais, movimentos sociais e pessoas, enfrentando a horizontalidade na perspectiva dialógica, na busca da emergência de conflitos e desvelamento das pressuposições de raiz.

O estímulo é para que sejam feitos projetos políticos pedagógicos de território, intervenções planejadas, com diagnósticos, com articulações e pactuações, com planejamentos participativos e adaptativos, com gestão e captação de recursos, realizando um salto qualitativo na relação instituído/instituinte – o campo do instituinte em diálogo continuado com as instituições que atuam nesse mesmo território para se realizar uma educação ambiental, reformista na direção de um socialismo utópico.

Nas teorias humanas e sociais, é necessário pensar o social, o econômico e o político a partir da ordem social escravista, realidade da história brasileira, que se propaga não apenas no social, mas também dentro do indivíduo. Neste sentido, a desconstrução e emancipação desta herança torna-se uma tarefa. Daí a importância da dimensão pedagógica, subjetiva, da *política do cotidiano*, que é instituinte.

No entanto, este processo não pode ser responsabilidade exclusiva de apenas uma área, ou campo de política pública, mas sim, requer ações articuladas com distintos campos sociais e temáticas. O ProFEA, ao ter como base conceitual o abrir-se à reflexão e à ação coletiva, contribui na emergência destas articulações.

Se vivemos numa ordem social estratificada, que hierarquiza historicamente, cabe ao trabalho pedagógico contribuir para que cada pessoa perceba esta realidade, ganhando com isso melhores condições de atuar para modificá-la. Para Habermas (1995), a ética comunicativa é condição para o encontro que desenraiza preconceitos e cria um irresistível desejo emancipatório. No ProFEA, a abertura para o diálogo no coletivo apresenta um viés fortemente pedagógico, de comunicação “inter homines”, de autogestão e autoanálise dos coletivos, permeado pelo cuidado com o subjetivo e o relacional.

A lógica dos Coletivos Educadores tenta radicalizar o processo de democracia e é nesta lógica que a institucionalização dos diferentes Coletivos deve se dar, ou seja,

propiciando que consigam adquirir suas identidades, sem incorrer no risco de hegemonizar para a lógica das instituições e pessoas mais fortes dentro (ou fora) deles. As instituições, a partir da integração em um Coletivo Educador Ambientalista, passam a beber da cultura da participação e da horizontalidade, o que pode contribuir para impactar a sua lógica interna.

O ProFEA e os Coletivos Educadores, têm condições de contribuir com a emergência de forças sociais instituintes, e portanto da dimensão da *política do cotidiano*, altamente comprometidas com o processo de institucionalização da educação ambiental que reconhece e incorpora as quatro dimensões das políticas públicas defendidas neste trabalho. Permanece o convite ao diálogo para que o Programa possa alimentar os distintos grupos territoriais com a bagagem e acúmulo das experiências de parcelas do movimento ambientalista que nele se materializou!

## Referências<sup>47</sup>

BIASOLI, S.A. Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano. 2015, 226p.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athenas, 2005. 178p.

BRASIL. “Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 28/04/1999, p.1.

\_\_\_\_\_. “Decreto nº 4.281/02, 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26/06/2002, p. 13.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA**. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3a ed. Brasília-DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais- ProFEA**. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2006. 46p.

\_\_\_\_\_. **Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativas no socioambiente-MAPPEA**. In: TASSARA, E.; ARDANS, O.; FERRARO, L. A.. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental/MMA e MEC, 2007. 83p. (Série Documentos Técnicos. Documento Técnico,15.)

<sup>47</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

CROALL, S.; RANKIN, W. **Ecology for beginners**. Ed. Brasileira. São Paulo: Proposta Editorial Ltda, 1981. 174p.

FERRARO JÚNIOR, L. A.; SORRENTINO, M.. Coletivos Educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 59-69.

FREY, K.. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura) 148p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.107p.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983.

GORZ, A. **Ecology as politics**. London: Douth End Press, 1980. 215p.

LOBINO, M. **A gestão democrática como ponto de partida para ecoeducadores para sociedades sustentáveis**. 2010. 165p. Tese (Doutorado em Ciências de la Educacion) - Universidad Autónoma de Asuncion – UAA, Assunção, Paraguai, 2010.

NEGRI, A.; HARDT, M.. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: n-1 edições, 2014. 144p.

SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1, p. 15-415.

SORRENTINO M.; SIM, E.F.C.; SACCONI, L.V.; RAIMO, A.A.; PORTUGAL, S.; NAVARRO, S.M.; MACHADO J.T.; MORIMOTO, I.A.; LUCA, A.Q.; FERREIRA, L.E.C.; RISSATO, C.G.; COSTA-PINTO, A.B.; COATI, A.P.; BRIANEZI, T.; BIDINOTTO, V. M. BIASOLI, S.A.; BARBOSA, C.R.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: Fundamentos para educação ambiental. In: SORRENTINO, M.; RISSATO, C. G.; ANDRADE, D. F.; ALVES, D. M. G.; MORIMOTO, I. A.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V.. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 21-62.

TAMAIIO, I. A Política pública de educação ambiental: Sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Gestão do Governo Lula (2003-2006). 2007. p. 176. Tese (Doutorado em desenvolvimento sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TASSARA EARDANS, O.. Educação Ambiental Crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e “silenciamentos”. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 1, n.1, p. 59-71, 2006.

TASSARA, E. Oliveira, T. de; ARDANS, O.; MASSOLA, G.Martineli; ARCARO, N. T.. **Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (CETS):** uma análise da política pública (no prelo).

TASSARA, E. ARDANS, O.; BATISTA, V. L.. Políticas públicas e formação humana: realidades da sociedade contemporânea – Participação e políticas públicas: para a produção de territórios mais igualitários. In: PIMENTA, C.A. M.; ALVES, C. P.. (Org.). **Políticas públicas & desenvolvimento regional [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 211 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j8gtx/pdf/pimenta-9788578791216-09.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2013.



## 7 DOS DOCUMENTOS E APARATOS INSTITUCIONAIS ÀS MUDANÇAS CULTURAIS: QUAL INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SE QUER?<sup>48</sup>

### Resumo

Parte-se da experiência dos Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, estratégia metodológica do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais-ProFEA, para investigar os desafios e estratégias de institucionalização das políticas públicas de educação ambiental. Trabalha-se aqui com as três dimensões das políticas públicas indicadas por Frey - *polity*, *policy* e *politics* - e com a proposição de uma quarta dimensão, a *política do cotidiano*, tentando entender como elas se relacionam com os pilares do instituído e do instituinte e com os processos de regulação e emancipação, segundo Boaventura de Sousa Santos. Os resultados apontam que apostar na institucionalização a partir de processos descentralizados e participativos é algo que enfrenta barreiras históricas do campo do instituído (como a falta de continuidade das políticas e de apoio institucional à participação), mas que apresenta resultados concretos e duradouros de enraizamento.

Palavras-chave: Educação ambiental; Políticas Públicas; Institucionalizaçã;. Coletivos Educadores Ambientais

### Abstract

It starts with the experience of the Collective Educators for Sustainable Territories, methodological strategy of the National Training Programme Educators (s) Environmental-ProFEA, to investigate the challenges and strategies institutionalization of public policies on environmental education. We work here with the three dimensions of public policy indicated by Frey - *polity*, *policy* and *politics* - and with the proposition of a fourth dimension, everyday policy, trying to understand how they relate to the pillars of the instituted and the instituting and the regulation and emancipation processes, according to Boaventura de Sousa Santos. The results show that focusing on institutionalization from decentralized and participatory processes is something that faces the historical barriers of the instituted field (such as lack of continuity of policies and institutional support for participation), but presents concrete and lasting results of rooting.

Keywords: Environmental Education; Public Policy; Institutionalization; Environmental Educators Collective

---

<sup>48</sup> Artigo de autoria de Semíramis Biasoli (PPGI/ESALQ-USP-Programa de Pós-graduação interdisciplinar da ESALQ/USP, OCA-Laboratório de Educação e Política Ambiental ESALQ/USP-Brasil/ FunBEA- Fundo Brasileiro de Educação Ambiental), Marcos Sorrentino, Professor Livre Docente do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental Oca/ESALQ/USP-Brasil) e Thais Brianezi, Doutora pelo Programa de Ciências Ambientais (PROCAM/USP) e integrante da Oca/ESALQ/USP), submetido à Revista Mestrado em Educação Ambiental. Normas para a submissão constam no Anexo G.

## 7.1 Introdução

Este artigo é fruto de pesquisa de doutorado, parte de tese maior, que tem como ponto de partida a problemática da crise socioambiental e, como recorte analítico, as políticas públicas de educação ambiental do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) da gestão 2003/2008. Atenta-se, em especial, para o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais - por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade-ProFEA (BRASIL, 2006) e sua estratégia metodológica de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (CETS). Para tanto, percorreu-se vivências de Coletivos para se compreender como estes se desdobram em políticas públicas nas quatro dimensões (detalhadas a seguir) e na institucionalização em sua plenitude.

O conceito de políticas públicas aqui utilizado é construído a partir das dimensões *polity*, *policy* e *politics*, apresentadas por Frey (2000), acrescentando-se uma quarta dimensão, a *política do cotidiano*. Estas quatro dimensões, entrelaçadas e inter-relacionadas, nos permitem fazer a correlação com os pilares do instituído e do instituinte, que integram o conceito da institucionalização de políticas públicas aqui defendido.

Uma política pública não é uma lei ou programa específico, sendo esta apenas uma de suas dimensões (*policy*). Os arranjos institucionais ou a dimensão *polity* também a compõem, juntamente com a dimensão *politics*, dos processos e conflitos políticos. E a quarta dimensão aqui apresentada, da *política do cotidiano*, é essencial para criação de uma conexão entre as demais dimensões e os pilares instituído e instituinte, rompendo com a normatização/regulação e incorporando a dialética regulação/emancipação, através dos componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva no fazer político cotidiano.

Para coleta de dados, além do levantamento bibliográfico, foram realizadas oito entrevistas com educadoras/es e gestoras/es ambientais que estiveram presentes desde a elaboração da política pública aqui analisada<sup>49</sup>. Também foram aplicados vinte e cinco questionários com educadoras/es integrantes de onze Coletivos Educadores (CEs). Não foi realizado um censo exaustivo e sim o levantamento de elementos que permitiram a presente

---

<sup>49</sup> As entrevistas foram realizadas entre o período 2013 a 2014, como parte da pesquisa de campo do trabalho de doutorado da presente autora, com uma gestora e um gestor que participaram da equipe de implantação (uma que permanece nos quadros do MMA e outro não), uma integrante e um integrante que colaboraram com a construção do programa e da implantação territorial da proposta (oriundos de Coletivos Educadores), um analista crítico (contrário) à proposta, uma idealizadora e um idealizador dos fundamentos da política pública dos Coletivos Educadores.

reflexão, partindo das experiências, num exercício que Santos (2008) chama de “arqueologia virtual do presente”, supondo que o novo é constituído de novas combinações e escalas do que já existe, num campo de escavações. O que caminhou, de fato, com os Coletivos Educadores? O que vingou? Quais os percalços?

## 7.2 De que institucionalização está-se falando?

Para a reflexão sobre o conceito, parte-se das concepções de instituinte e instituído. Instituído, relacionado à autoridade formal legalmente constituída no âmbito de sua competência, com documentos e aparatos burocráticos, coletivamente vinculante e existência oficial. E o conceito de instituinte, relacionado ao processual/incremental presente nos movimentos sociais e nos grupos de convivencialidade, onde o fazer político é cotidiano e feito de pactos explícitos e implícitos – uma família, ou um grupo como o Coletivo Educador é composto por infinitas pactuações políticas, explícitas e implícitas ou veladas. Quanto de instituído pode haver no instituinte e vice-versa?

A institucionalização de políticas públicas de educação ambiental passa por esses dois pilares, que, por sua vez, se relacionam por meio dos processos da regulação e da emancipação (SANTOS, 2002, 2008). Ambos são complexos, cada um constituído por três princípios ou lógicas. O *pilar da regulação* é constituído pelos princípios do Estado, do mercado e da comunidade e tem dois fortes fatores de legitimação: a ciência e o direito. O *pilar da emancipação* é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, a moral-prática da ética e do direito; e a cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. As lógicas de emancipação racional visam, no seu conjunto, orientar a vida prática dos cidadãos, sendo que se relacionam com os dois pilares e seus respectivos princípios, por variadas combinações.

Na sociedade contemporânea não há equilíbrio. Ocorre excesso no pilar da regulação, com forte desenvolvimento do Estado, mercado e das racionalidades moral-prática, com o monopólio da produção e distribuição do direito e da cognitivo-instrumental, dos ideais da individualidade e da concorrência. Estabeleceu-se um círculo virtuoso entre estes princípios e lógicas do qual Estado e mercado saíram reforçados, enquanto o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva, na qual se encontram as ideias de identidade e de comunhão encontram-se fragilizados.

A leitura mais imediata daria a entender que a regulação está para o instituído, assim como a emancipação está para o instituinte. Trabalha-se, aqui, porém, com o entendimento de que essa relação é mais complexa: tanto a regulação está presente nos movimentos e forças sociais instituintes, como o processo de emancipação está presente nos poderes instituídos. É uma relação que se encontra desequilibrada, com a dominação dos processos de regulação, em detrimento da emancipação.

Segundo Santos (2002), no atual paradigma da modernidade: “o caminho não pode ser senão o de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação” (p. 79), na busca de um desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação.

Na educação ambiental, coexistem diferentes fazeres, que vão da perspectiva reducionista/pragmática à perspectiva libertária, horizontalizada. A perspectiva pragmática, de viés tecnicista, de caráter normatizador/regulador – que consiste, de acordo com Ferraro (2013), “na instrução do povo para seguir determinadas normas consideradas corretas” (p. 453) – vem se mostrando hegemônica, tanto no Estado como na própria sociedade civil.

No entanto, ascendem movimentos de luta e oposição à grave crise civilizacional, instituintes com caráter de resistência, que apresentam potencial para contribuir com a transformação das sociedades e realização do ideário emancipatório do campo da educação ambiental. O princípio da comunidade, juntamente com a racionalidade expressiva, são, segundo Santos (2002), as representações mais inacabadas da modernidade ocidental. De acordo com o autor, “por esta razão, deve dar-se prioridade à análise das suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em *hubris* regulatória” (p. 78).

Ainda segundo a concepção de Santos, o conhecimento-emancipação é uma trajetória entre: a) um estado de ignorância (o colonialismo, que consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto) e b) a solidariedade; um estado de saber, onde o conhecimento é obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado da emancipação.

A educação ambiental tem como desafio contribuir na produção de um pensamento descolonizado, na compreensão da realidade ecológica e da problemática socioambiental, contextualizada no sistema mundo. Assim, dos três princípios para a gestão do *Bem Comum*, Estado, mercado e comunidade, é o da comunidade o menos obstruído e o mais bem colocado

para instaurar uma dialética positiva com os pilares da emancipação e da regulação, e é ele o ponto central para políticas públicas voltadas à educação e sustentabilidade socioambiental.

### **7.3 Os caminhos da institucionalização da educação ambiental no Brasil**

Nos últimos 12 anos, de 2002 a 2014, emergem indícios de institucionalização da educação ambiental nos seus dois pilares. Uma das primeiras leis de educação ambiental da América Latina, a lei brasileira da Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA (Lei nº 9.795, de 1999), caminha lançando as bases para a sua implantação, com o Decreto regulamentador nº 4.281, de 2002. Com a PNEA, o campo ganha um corpo específico e avança pela ótica da regulação, da dimensão *policy*.

A implantação da lei da PNEA, passados quatro anos da aprovação e um da regulamentação, demonstra amadurecimento da dimensão *politics*. Forças e poderes de diversos atores sociais passam a interagir na formulação e implantação da política pública: é criado um órgão de gestão compartilhada entre dois Ministérios, aliado a um Comitê com representatividade de distintos segmentos sociais, demonstrando avanço na perspectiva de uma política com a participação dos vários atores sociais.

Em 2003, com a eleição do Presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, a questão socioambiental ganha novas perspectivas dentro do governo com o Programa Socioambiental do Partido dos Trabalhadores (PT) e a nomeação da Ministra Marina Silva para o Ministério do Meio Ambiente (MMA). A partir desse ano, a educação ambiental é incluída no Programa Plurianual (PPA) do governo Federal e ocorre a sua capilarização por meio das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs) estaduais, numa demonstração de avanços na dimensão *polity*, relacionada aos recursos humanos, financeiros e políticos, viabilizadores de uma ação pública.

A revisão do Programa Nacional de Educação Ambiental–PRONEA<sup>50</sup>, que passa a se identificar pela sigla ProNEA (BRASIL, 2005), é um marco no campo da educação ambiental, pela participação das Redes e CIEAs e da realização de consulta pública, demonstrando o exercício da participação cidadã e valorização do envolvimento da/os distintos educadora/es nos processos voltados ao *Bem Comum*, foco das políticas públicas.

---

<sup>50</sup> PRONEA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL refere-se à primeira versão do Programa, de 21/12/1994 (se escreve com as letras em maiúsculo) e cujos executores foram o MEC, MMA/IBAMA em parceria com MCT e MINC.

Ao trazer explicitamente o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>51</sup>, como a sua carta de princípios, o ProNEA adota uma posição política de abertura aos movimentos instituintes da sociedade, trazendo para dentro do Estado a composição das forças destes distintos atores, dando passos na dimensão *politics* (FREY, 2000). Assim, o ProNEA demarca um avanço na perspectiva da institucionalização em seus dois pilares.

O ProNEA e seus princípios estimulam a articulação de instituições, coletivos e redes na produção de políticas públicas capilarizadas<sup>52</sup> e demandam a constituição de espaços que alimentem a construção participativa, o diálogo de forças ou o conflito de poderes inerentes à dimensão *politics*, contribuindo para um salto de qualidade para além da dimensão *policy* e *polity*, para além de normas e conteúdos.

Como um dos desdobramentos do ProNEA, o DEA/MMA formula, em 2006, o ProFEA, que traz como estratégia metodológica os Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (CETS), que pretende aprofundar na teoria e na prática, uma dinâmica contínua e sustentável de processos de formação de educadoras/es ambientais a partir de diferentes contextos, sinalizando para a quarta dimensão, defendida pela presente autora, da *política do cotidiano*, e o reconhecimento das forças emancipatórias.

Em 2007, o Órgão Gestor da PNEA realiza Encontro Estadual de Gestores Ambientais e apresenta proposta de criação do Sistema Nacional de Educação Ambiental (SisNEA), que propõe a articulação institucional entre os atores e instituições que lidam com a educação ambiental nas três esferas de governo e na sociedade civil, justamente por ter como identidade ser ao mesmo tempo político-administrativo e formador, o que o aproxima das quatro dimensões apresentadas.

Com a política e programas federais de fomento ao enraizamento da educação ambiental, multiplicam-se leis estaduais e municipais, não sendo, porém, sempre sinal de efetivo enraizamento. O município de São Paulo, como exemplo, lança sua lei municipal de EA, a Lei nº 15.967, de janeiro de 2014. Embora estivesse em curso um amplo processo de construção de uma minuta de lei de educação ambiental por um conjunto de segmentos e

---

<sup>51</sup> Elaborado pela sociedade civil planetária, no encontro paralelo da sociedade civil, no âmbito da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Trata-se de uma grande carta de princípios, adotado por ampla gama de educadora/es ambientais, que enfatiza o caráter crítico e emancipatório da EA, alterando o foco do ideário desenvolvimentista para o foco de sociedades sustentáveis construídas a partir de princípios democráticos, em modelos participativos de responsabilidade global.

<sup>52</sup> Realizam-se as Conferências Nacional de Meio Ambiente (CNMA), versão adultos e a Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), bem como os Programas Vamos Cuidar do Brasil, do MMA, e Vamos Cuidar do Brasil com as escolas, do MEC, que seguem nesta linha de instrumentos participativos de construção de políticas públicas.

setores, o projeto aprovado foi fruto da iniciativa isolada de um partido, sem articulação com o movimento instituinte<sup>53</sup>.

A presença da educação ambiental também é encontrada em marcos transversais, em legislações de áreas afins. A Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433, de 1997), o Plano Nacional de Recursos Hídricos, a Política Nacional de Mudanças do Clima (Lei nº 12.187, de 2009) e a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305, de 2010) apresentam a educação ambiental como diretriz/instrumento.

Estas legislações são fundamentais no fortalecimento do campo ambiental, mas um ponto merece destaque: as prescrições legais sobre a educação ambiental nestas legislações não refletem o acúmulo de princípios e diretrizes presentes no campo, por exemplo, no ProNEA e no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Além disso, apostam numa educação ambiental prescritiva, normativa, de transmissão de conhecimentos e de conscientização.

Prosseguindo no aparelhamento legal, em 2010, aspectos da PNEA são regulamentados junto ao Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), através da Resolução 422/2010, estabelecendo diretrizes para campanhas, ações e projetos de educação ambiental, formais e não formais. E, em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, através da Resolução 02/2012, que dispõe sobre normas a serem seguidas pelos sistemas de educação.

O conjunto de marcos legais e instâncias participativas demonstram avanços, mas fica a observação de que este aumento do aparelhamento não se desdobra em ações efetivas na prática. Pergunta-se: basta ter leis? Basta ter CIEAs? A existência delas é suficiente para que surtam os efeitos pretendidos? A experiência prática já demonstrou que não. É necessário avançar na construção de uma cultura de participação e de ação nos rumos que os marcos legais e institucionais pregam, ou, como diz Santos (2008), na reinvenção da emancipação.

Nesta perspectiva, assistiu-se neste período, simultaneamente, o fortalecimento da sociedade civil, a consolidação de um modelo organizacional em forma de Redes, influenciado pela emergência das articulações na sociedade civil durante e após o período de redemocratização do país. As novas tecnologias de comunicação também ajudaram a impulsionar esse processo, ao facilitar a organização mais descentralizada (CASTELLS, 1999).

---

<sup>53</sup> Projeto de Lei n. 235/2012, encaminhado pelo Partido Verde, representado pelo Deputado Dalton Silvano, tramitou na Câmara desconectado do processo participativo em curso. Neste momento, os atores envolvidos se articulam para participar da regulamentação da lei n. 15.967/2014

O contexto internacional, marcado pela hegemonia do neoliberalismo, conforme apontou Vieira (2001), provocava um paradoxo: “o mesmo processo de globalização, que enfraquece o poder dos Estados nacionais, fortalece a sociedade civil, que intensifica o grau de organização do terceiro setor para realizar funções sociais que o Estado deixa de cumprir e que o mercado jamais cumpriu” (p. 81).

A Rede Brasileira de Educação Ambiental-REBEA<sup>54</sup> emerge no processo preparatório da Rio-92. As redes, como a REBEA, existem não apenas como movimentos socioambientais de pressão ao Estado, mas também como processos que redefinem e desenvolvem a própria sociedade civil. De acordo com Vieira (2001),

Não se trata apenas de pressionar o Estado para reivindicar direitos, mas de modernizar a própria sociedade civil, transformando as estruturas tradicionais de dominação, exclusão e desigualdade que, fora do aparelho do Estado, se encontram enraizadas nas instituições, normas, valores e identidades coletivas, baseadas em preconceitos de raça, classe e gênero, configurando o que Foucault denominou de ‘micropoderes’. (p. 78-79)

Neste mesmo sentido, Jacobi (2010) afirma que

As redes representam a capacidade dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil de explicitar a sua riqueza intersubjetiva, organizacional e política e concretizar a construção de intersubjetividades planetárias buscando consensos, tratados e compromissos de atuação coletiva. (p. 3)

As redes, porém, enfrentam diversos desafios na busca pelo fortalecimento de seu poder instituinte. As dificuldades vão desde as barreiras para de fato ampliarem a escala de sua ação, buscando influenciar o campo instituído e gerar políticas públicas, quanto pelo próprio fato de a lógica da regulação se impor na medida em que as redes crescem e as questões institucionais se impõem, colocando em risco a lógica da gestão descentralizada e mais anárquica que as caracterizam (GUARNIERI, 2010).

#### **7.4 Os Coletivos Educadores como vivência de outra institucionalização possível.**

No período de 2004 a 2008, iniciou-se a constituição de CETS em diversas partes do território nacional<sup>55</sup>, pela provocação e apoio da política pública federal vigente, tendo o

<sup>54</sup> A REBEA atualmente conta com a participação de aproximadamente 50 redes de educação ambiental: estaduais, regionais, locais ou temáticas, agregando uma vasta gama de educadoras/es ambientais.

<sup>55</sup> As primeiras experiências “piloto” com CEs ocorreram no ano de 2004, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, em parceria do DEA com o Programa Pantanal, e no estado do Paraná, envolvendo 34 municípios da região oeste do estado, com o apoio da Itaipu Binacional e do Parque Nacional do Iguaçu (BRASIL, 2008). Na sequência, o movimento se ampliou através do Programa de Enraizamento implantado pelo DEA/MMA nos diferentes estados da federação. Em São Paulo, o lançamento oficial do programa se deu em abril de 2005.

ProFEA (BRASIL, 2006) como sua retaguarda, buscando aproximar o governo das práticas de educação ambiental. Trouxe em seu cerne conceitual e em sua metodologia o estímulo à construção da independência e interdependência desses coletivos.

Qual é a busca dos Coletivos Educadores? O que a política pública dos CETS defende? Defende a constituição de foros territoriais, movimentos nos quais seja possível dialogar e construir políticas públicas que respondam às demandas instituintes que vivem despontando na sociedade. O pressuposto é que os Coletivos, ao agregarem instituições nas suas bases territoriais, no local, permitem o enraizamento da educação ambiental, com a construção de políticas públicas estruturantes, que permeiem a sociedade, pois o Estado sozinho não consegue construir políticas permanentes.

Importante fomento à política foi o Edital 005/2005 do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), em parceria com o DEA/MMA. Segundo o edital (BRASIL, 2005a), Coletivos Educadores são:

Um conjunto de representantes de instituições que atuam em processos formativos e que se aproximam no sentido de possibilitar uma formação permanente, participativa, continuada e voltada à totalidade de habitantes de um determinado território (p. 8).

Para o ProFEA (BRASIL, 2006), o Coletivo Educador é uma “instância representativa de interlocução e de referência para as ações educadoras locais” e “uma estratégia de formação de educadoras(es) ambientais, para a implementação de políticas públicas federais, estaduais e municipais, que aproximem o Estado da prática social da educação popular” (p. 9). Já em seus princípios, portanto, o Coletivo Educador seria um exemplo de institucionalização que une regulação e emancipação. Mas, na prática dos Coletivos estudados, essa promessa se realizou?

Para responder a essa pergunta, é importante analisar o princípio fundamental do ProFEA de que o CE é um Coletivo “de instituições”. Na vivência dos Coletivos, percebe-se a falta de clareza sobre essa diretriz, havendo a tendência natural de as/os educadora/es se articularem como indivíduos, com grande envolvimento pessoal com o grupo e a proposta, mesmo que trazendo o nome de suas instituições, propondo encontros/reuniões aos finais de semana, às noites, não se concretizando a oficialização de apoio pelas instituições. Depoimentos demarcam a importância das instituições estarem presentes e comprometidas.

*Em São Carlos tem isso, tem esta particularidade, somos várias pessoas, em várias instituições – se uma perde força, a outra continua e vai em socorro – a ideia do Coletivo é ir uma fazendo parceria com a outra... Para mim este tipo de parceria é o que fortalece, se não temos estas parcerias fica um pouco mais difícil’ (Coletivo CESCAR).*

No depoimento acima, reforçou-se ainda necessidade de variadas instituições presentes, como estratégia para enfrentar a descontinuidade de apoios sazonais. Uma realidade apontada de forma recorrente são as mudanças de gestão, agenda ou prioridade das instituições. Em outro depoimento é questionado o papel das instituições, a partir do desafio que é comprometê-las, sinalizando para o papel das pessoas:

*Um ponto positivo da política dos Coletivos, que dificilmente consegue se realizar: somos um Coletivo de instituições ou de pessoas? A política propõe que seja um Coletivo de instituições, comprometidas com formação de educadores ambientais, com a percepção dos problemas socioambientais. No Brasil temos uma dificuldade de comprometer a instituição. Como a Universidade se reconhece, por exemplo? A saída nossa foi ter documentos assinados que dessem respaldo institucional, mas no fundo é um Coletivo de pessoas, fortemente interessadas, vinculadas não institucionalmente, mas política e afetivamente. Precisaria repensar... no COEDUCA a gente redefiniu isto: o Coletivo é de instituições e pessoas' (professor universitário, integrante de Coletivo Educador e um dos entrevistados).*

A constatação que o desafio de envolver instituições é grande não pode significar não envolvê-las, mas sim procurar os caminhos para que ocorra, de direito, com a oficialização, mas também de fato, com o envolvimento das pessoas. Na entrevista abaixo, é apontada a importância da militância de gestora/es, para dentro das instituições, na busca deste comprometimento institucional:

*Houve o empoderamento das pessoas e não das instituições que nunca tiveram este histórico e não foi suficiente para criar...houve mudanças nas instituições, nas gestões e não se criou mais liga...alguns municípios se mantiveram por militância de gestoras integrantes do coletivos...pode ser um passo, o acúmulo e repertório dentro do coletivo' (E-3).*

É importante considerar que muitas vezes o envolvimento é mais pessoal do que institucional e que esse fato pode vir a contribuir para uma mudança interna na organização, resultando em aprendizados incorporados institucionalmente, conforme depoimento abaixo.

*Na minha opinião, como no CESCAR estão (ou estavam na proposta original) implicadas as próprias instituições, não sei até que ponto as instituições ainda se identificam como integrantes do projeto. Em minha experiência isso depende muito da atuação de determinadas pessoas, e não implica necessariamente em uma adesão enraizada na cultura da instituição. Como várias delas são ligadas ao poder público, mudanças na gestão ou até a saída de algumas pessoas chave já podem enfraquecer ou mesmo eliminar a participação da instituição no projeto' (Coletivo CESCAR).*

Analisando os depoimentos, vemos que Coletivos que têm uma instituição comprometida no papel de instituição âncora, instituição que representa legalmente o Coletivo, têm conseguido a permanência dos trabalhos. Um exemplo é o Coletivo Socioambiental de Bragança Paulista, que tem uma Sala Verde como instituição âncora e também o Coletivo da bacia do Paraná III que tem a Itaipu Binacional.

*Nós somos 29 municípios na Bacia do Rio Paraná 3. Cada Município tem seu Coletivo Educador Municipal. Percebo uma renovação no grupo de educadores ambientais em processo formativo, que acontece a cada 2 meses, coordenado pela Equipe de Educação Ambiental da Itaipu Binacional. Isso traz pessoas novas, que já vêm com muita bagagem de diferentes saberes e embasamento teórico e com uma identificação muito forte' (Coletivo Medianeira).*

Este suporte institucional é fundamental para a sustentação de recursos financeiros e humanos sem os quais a atuação do Coletivo fica comprometida:

*Outro desafio é o fato que os parceiros necessitam da instituição âncora para mobilizar o CE, cobrando desta instituição a continuidade do Coletivo. A maior dificuldade é a falta de recursos financeiros para manter pessoas trabalhando em prol do Coletivo Educador naquelas funções em que sobrecarregam a atuação voluntária, sendo que o Coletivo tem uma demanda de trabalho contínuo diário (mobilização, planejamento, articulação com os parceiros, trabalho em rede, produção e sistematização de materiais, etc.)' (Coletivo Educador Portal da Amazônia).*

O Coletivo Mantiqueira Sustentável tem como instituição âncora uma organização da sociedade civil e afirma a dificuldade de envolvimento das Prefeituras e de outros atores locais, demonstrando fragilidade da permanência enquanto ação isolada:

*O coletivo mesmo atuou em rede virtual por um bom tempo – estamos desmobilizados atualmente. As prefeituras pouco se apropriam deste trabalho em forma de rede – os projetos locais se viabilizaram mais por esforços da Terceira Via (captação de recursos de novos projetos) que por força de mobilização espontânea da rede' (Coletivo Mantiqueira Sustentável).*

Reafirma-se que o processo educador ambientalista estruturante implementado pelos Coletivos Educadores tem muito mais chance de dar certo do que medidas pontuais, esparsas e descontinuadas. Mas para tanto, necessita-se de diálogo multissetorial, de projetos políticos e pedagógicos compartilhados, nos quais o desafio de educar ambientalmente toda a coletividade esteja no centro. Daí a necessidade da ação política, das pactuações e comprometimento das instituições. Este mesmo Coletivo traz uma avaliação importante de ser analisada:

*Os coletivos de Bragança e Extrema se mantêm pois fazem parte de política pública local e tem servidores dedicados, mas considero esforços individuais e não coletivos. Ambos coletivos servem aos interesses da esfera pública, e não os vejo como ação crítica e transformadora'. (Coletivo Mantiqueira Sustentável)*

O risco do poder instituído ser perverso e viciado em práticas historicamente constituídas, buscando absorver o movimento instituinte para uma lógica de *status quo*, existe. Garantir a existência e ocupar espaços de construção de políticas compartilhadas é positivo, desde que estejam respaldados em processos instituintes dialéticos, onde o Coletivo

seja capaz de “colocar as cartas na mesa”, dialogando com os poderes instituídos, inclusive com as instituições que o compõem, levando suas demandas vindas da realidade do território.

Para reforçar a importância das instituições, identificam-se dificuldades de Coletivo integrado basicamente por pessoas, apesar de relatar iniciativas estruturantes (cadeiras em quatro colegiados da região), a falta do apoio institucional contribui com a descontinuidade dos trabalhos.

*Infelizmente, desde fevereiro de 2014 está desarticulado. Isso se deve a vários fatores como: mudança de integrantes para outros estados; trabalhos/compromissos profissionais assumidos pelos integrantes; família; além da ausência de recursos financeiros para tocar os projetos e ações do Coletivo. Isso provocou uma dispersão dos membros mais ativos do Coletivo e por enquanto não temos previsão de estratégias para continuidade’. (Coletivo VoS)*

Ao descrever suas estratégias metodológicas (BRASIL, 2006), o Coletivo é orientado pela Pesquisa-Ação Participante (PAP). A sigla que ganhou a tradução de “Pessoas que aprendem participando” é uma metodologia que “refere-se ao procedimento democrático e participativo de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, planejar intervenções educacionais, implementá-las e avaliá-las” (p. 28), aqui está apontado um caminho metodológico para o envolvimento das instituições. De acordo com Ferraro e Sorrentino (2005),

Um coletivo de educadores ambientais pesquisa seu contexto no sentido de valorizar as diferentes práticas sociais existentes, para desenvolver uma capacidade de efetivo diálogo de saberes, pesquisa para conhecer as redes sociais, os fluxos de comunicação e, principalmente, pesquisa “com” e não apenas “sobre” ou “para” seus públicos. (p. 62)

Ainda, conforme destaca o documento ProFEA (BRASIL, 2006), os PAP são “grupos que se tornam coletivos identitários, pesquisadores, críticos e ativos no seu contexto social” (p. 13). A proposta do ProFEA é formar uma rede de capilaridade com várias características interdependentes, sendo “um grupo de encontro (tem prazer em estar junto), um grupo de reflexão e um grupo de ação” (p. 12).

Abaixo, identifica-se a construção da identidade do Coletivo, numa construção artesanal a partir das instituições e pessoas que efetivamente o compõem.

*‘A institucionalização do Coletivo não ocorreu nos moldes propostos pelo DEA através dos seus Programas, do ponto de vista da não incorporação dessa política pelas instituições públicas que deveriam tratar da educação ambiental no Território, a exemplo da SEMAT, SEMA, UFPA, etc. Ainda assim, o coletivo TJS se manteve com as organizações de base que trabalham com as questões culturais e ambientais’. (Coletivo Tem Jeito Sim).*

Assim, o salto qualitativo no âmbito da formulação e implantação da política pública do ProFEA e dos Coletivos Educadores é compreender que o Coletivo não é somente aglutinar pessoas, não é se organizar numa perspectiva de constituir uma “ONG”, mas sim aglutinar instituições (e pessoas). E, aqui, as instituições de base são fundamentais, pois sem elas é difícil construir projetos político-pedagógicos legítimos nos territórios, realizar intervenção planejada com diagnósticos e planejamentos participativos de médio e longo prazo, com articulação, pactuação e gestão de recursos, e implementar processos de formação educadora ambientalista que se reeditem de forma permanente e continuada, dando um salto qualitativo no campo do instituído e também no do instituinte, na dialética regulação-emancipação.

A referência “PAP”, do ProFEA, valoriza o pilar da Comunidade mais fragilizado (Santos, 2002) e a diretriz de planejamentos participativos feitos com os grupos beneficiados e, portanto, do diálogo com a questão central deste artigo: a valorização das forças instituintes para se restabelecer o diálogo com as forças instituídas. Valorização que passa por trabalhar as dimensões das políticas públicas apresentadas por Frey (2000), acrescentada da dimensão pedagógica da *política do cotidiano*. A intenção é identificar em que medida os Coletivos estão presentes no campo da regulação, na dialética com o instituído, na dimensão dos conteúdos concretos das políticas e das instâncias de construção das políticas públicas territoriais.

Os dados quali-quantitativos levantados, demonstram que foram dados passos no fortalecimento do campo do instituído, das dimensões *policy*, *polity* e *politics*, com a participação na construção e implantação de leis, programas, projetos, fortalecimento de instâncias institucionais, bem como com a participação em colegiados. O levantamento considerou tanto a educação ambiental como temáticas afins.

Quantitativamente, chegou-se aos seguintes dados: Considerando os vinte e cinco respondentes oriundos de onze Coletivos Educadores, responderam positivamente à participação na construção de legislações: nove dos onze Coletivos; em programas: seis dos onze Coletivos; projetos: a totalidade ou onze Coletivos, no fortalecimento de instâncias institucionais: sete dos onze e na participação em colegiados: dez dos onze Coletivos. Nos depoimentos encontram-se distintos caminhos destas participações dos Coletivos.

*A Política Municipal (Lei nº 14.795/08), foi apresentada pela Câmara Técnica de EA do Conselho defesa do Meio Ambiente e aprovada pela Câmara Municipal. O CESCAR, por meio de membros, participou ativamente de todo o processo’.*  
(Coletivo CESCAR)

Neste outro depoimento, a atuação junto aos Conselhos Municipais traz a realidade de que as ações precisam ser continuadas, que a composição das forças é constante e por isso a necessidade de que os Coletivos estejam estabelecidos e atuantes nos seus territórios de forma permanente e continuada:

*'No final do ano houve uma Audiência pública para consolidar a lei municipal que nós do COLEDUC conseguimos elaborar a partir da nossa participação nos Conselhos Municipais de Educação e Meio Ambiente (que infelizmente ficou parada na Procuradoria)'. (Coletivo COLEDUC)*

Outro Coletivo, Ipê Roxo, aponta que foi o responsável por articular a participação das pessoas para a construção coletiva de uma primeira minuta do projeto de Lei Municipal de Educação Ambiental e continua participando do processo junto ao CONDEMA (Conselho Municipal de Meio Ambiente). Já o Coletivo Tem Jeito Sim traz diferencial importante, que é a participação em temáticas afins com a socioambiental, desafio posto pelo ProFEA.

*'Nos projetos elaborados em parceria com as casas familiares rurais de sensibilização para Regularização Ambiental das propriedades da Agricultura Familiar e através de intervenções educativas juntos às CFR's, Resex's e TI's'. (Coletivo Tem Jeito Sim/TransXingu)*

A participação na esfera estadual, com o envolvimento na atualização da Lei Estadual, é apresentada na seguinte fala de um integrante de Coletivo e, neste caso, também é trazida outra questão fundamental dos recursos financeiros e humanos para que o Coletivo exista de fato.

*'Um grande desafio é encontrar meios de fortalecer cada núcleo de formação como um coletivo independente, devido às grandes distâncias físicas e suas realidades locais... a dificuldade é a falta de recursos'. (Coletivo Portal da Amazônia)*

É sabido que, de modo geral, a área ambiental carece de estruturação nas instituições, e a educação ambiental é ainda mais penalizada com a falta de estrutura física, equipe e orçamento. Como disse um dos entrevistados e gestor público: *'a educação ambiental é a 'terceira margem do rio' dentro da administração pública'* (gestor integrante da equipe de formulação das políticas do DEA/MMA gestão 2003/2008). Ter instituições fortes no Coletivo que contribuam com recursos, não somente financeiros, pode superar a fragilidade apontada acima.

Analisando a experiência dos Coletivos, Rissato (2013) apresenta importante iniciativa de enfrentamento desta fragilidade de recursos, trazendo informações em sua dissertação de mestrado sobre o COEDUCA. No ano de 2009, foi incluída alínea (receita

orçamentária) no Plano Plurianual de Campinas (PPA-2010/2013) para a constituição da Rede COEDUCA, garantindo recursos financeiros a oito projetos implementados em distintas regiões de risco socioambiental de Campinas. Outra ação de integrantes do COEDUCA foi a definição no Orçamento Participativo (OP)<sup>56</sup> nos bairros onde coletivos locais têm presença de verbas prioritárias para educação ambiental, indicando o COEDUCA como potencial implementador de ações educadoras ambientalistas no município.

Em relação à atuação dos Coletivos para o aparelhamento institucional da área ou da dimensão *politics*, foi levantado se houve criação e/ou fortalecimento de instâncias administrativas, departamentos, etc., nas distintas instituições (Universidade, Prefeitura, etc). Foram apontadas conquistas e seis dos onze Coletivos indicam alguma iniciativa neste sentido, apresentando obstáculos, mas também a busca por estruturação burocrática das instituições. O depoimento a seguir demonstra influência junto ao órgão municipal da área.

*‘Um desdobramento interessante é que, enquanto a Secretaria Municipal de Meio Ambiente não tinha estrutura para realização de educação ambiental não formal, o Coletivo foi um importante parceiro do poder público. Desde 2012, os gestores da SMMA ainda têm o Coletivo como parceiro, mas já conseguem realizar ações próprias em EA e percebemos que eles seguem os modelos iniciados, com seus princípios’* (Coletivo de Bragança Paulista).

A aposta é de que o Coletivo Educador possa levar para dentro das instituições que o compõem o diálogo sobre os princípios e utopias que o animam. É uma oportunidade de ganhar qualidade nas políticas locais ao dialogarem com práticas da horizontalidade e da tomada de decisões compartilhada presentes no CE. O que se pretende não é, justamente, que os Coletivos, com sua diversidade de instituições, segmentos, pessoas e saberes, pautem as políticas dos governos e construam conjuntamente políticas públicas? Esta perspectiva abre caminho para outra questão levantada sobre a participação em conselhos e colegiados.

*‘O Coletivo integra conselhos de Meio Ambiente em Extrema e Bragança; os grupos de EA atuais integram conselhos em Piracaia; membros do coletivo Mairiporã integram conselhos de desenvolvimento rural e Meio Ambiente’.* (Coletivo Mantiqueira Sustentável)

Apesar da grande maioria apresentar ações afirmativas em colegiados, trazendo como dado positivo, a interlocução da educação ambiental com outras temáticas, como Comitês de bacias hidrográficas, Fóruns de Agenda 21, de Desenvolvimento Rural e

---

<sup>56</sup> No Orçamento Participativo (OP), cada região elege a/os conselheira/os representantes de seu bairro, para definir as prioridades que comporão o orçamento municipal.

Comissões formadas por Câmaras de Vereadores, entre outras, percebe-se, por outro lado, a fragilidade da participação nos colegiados que aparece em alguns casos, ligada à participação pessoal de integrantes, que muitas vezes não conseguem transpor as pautas para dentro do próprio Coletivo e vice-versa. É o desafio da representação, que precisa ser trabalhado e pactuado nos grupos.

Majoritariamente, o que foi mais apontado como realização pelos Coletivos foram projetos, como exemplifica o depoimento a seguir.

*'O Coletivo teve uns três anos que foi bastante ativo, entre os anos de 2008 e 2010 aproximadamente, porque foi envolvido em um projeto financiado pelo FEHIDRO que fazia a capacitação desse Coletivo e após foi envolvido em um segundo projeto que era de elaboração de um material de EA. Depois que acabaram os projetos o Coletivo foi se encontrando cada vez menos'. (Coletivo Tietê- Jacaré)*

Esta realidade precisa ser enfrentada, no sentido de o Coletivo ter compromissos permanentes com o território, e não apenas projetos esparsos, pontuais, mas compromisso de construção de políticas públicas estruturantes. Os projetos são importantes e precisam existir e, nesta perspectiva, o ProFEA apresenta a *práxis* como “espinha dorsal” e elenca a pesquisa-ação-participante como método de constituição do grupo. No entanto, se o Coletivo não enfrentar o desafio de trabalhar as demais frentes e dimensões que lhe são colocadas, não se constituirá com a radicalidade necessária. Desta forma, uma crítica apresentada em uma das entrevistas precisa ser levada em consideração, no sentido de que a proposta de Coletivo Educador vai muito além da implementação de projetos, como os que tiveram apoio do FNMA.

*'Até onde eu consegui acompanhar e pessoas me contaram, muitos Coletivos se perderam porque muitos se organizaram para poder entrar no edital, pra conseguir montar projeto e conseguir o dinheiro. Não era uma lógica de se organizar para algo, mas para executar projeto, não entra para resolver problemas, (professor universitário, com posições contrária/crítica as políticas da gestão 2003/2008).*

Desta análise, percebe-se que alguns Coletivos não tiveram tempo suficiente para construção do projeto político pedagógico próprio que contribuísse com o enfrentamento da descontinuidade de projetos pontuais. Constituir-se em um Coletivo significa implementar projetos educadores ambientalistas territorializados, conectados ou “pendurados” em políticas, programas e normas, desde federais, estaduais, a territoriais, de forma a criar uma “liga” entre as iniciativas, que caminhem na direção de políticas estruturantes e não apenas de projetos pontuais.

## 7.5 Considerações finais

Em 2008, relatório de gestão do DEA/MMA (BRASIL, 2008) aponta a existência de 143 Coletivos Educadores, em diferentes fases de desenvolvimento, distribuídos nas 27 unidades federativas (cobertura de 22,1% do território nacional). Porém, no ano de 2008, deflagrou-se um processo de mudanças na gestão do MMA, com a saída da então Ministra Marina Silva e com as prioridades da agenda governamental sendo alteradas. No DEA, ocorre a saída do Diretor e de grande parte da equipe, devido ao término de contratos. A política de Coletivos deixa de ser prioridade, saindo da agenda, acarretando em descontinuidade.

O último documento do DEA/MMA publicado sobre o Estado da Arte dos CEs foi em 2010, no qual foram identificados 48 coletivos atuantes. Apesar do decréscimo quantitativo, o relatório trouxe um dado animador: os Coletivos já haviam realizado ações em 372 municípios e formado 96.060 pessoas (BRASIL, 2010).

A análise teórica sobre institucionalização, os dados empíricos e a vivência experienciada com os Coletivos, apontam a necessidade de criação de um Sistema que dê oficialidade e publicidade aos Coletivos, e a perspectiva de avaliação e monitoramento inexistente. O ProFEA dá pistas para a construção desse sistema ao tratar da criação de um Observatório em Rede, no qual os diversos Coletivos articulam conhecimentos, experiências e metodologias para se avaliarem, para sistematizarem informações, para terem as imagens e mapas e formularem propostas políticas nos diferentes níveis do Estado e da Sociedade Civil. Este deslocamento para os diferentes grupos, regiões, problemáticas ou áreas de conhecimento, através do Observatório em Rede, pode ser uma forma de monitoramento pelo Estado, que precisa construir esta imagem especular de funcionamento, à luz do princípio de autonomia dos grupos/coletivos e da diversidade dos territórios e problemáticas.

Não se pode, também, descuidar da perspectiva subjetiva e relacional, presente na dimensão da *política do cotidiano*, para que essa instância de monitoramento se constitua em sua plenitude e vá se abrindo para outras áreas, revolvendo o social em diferentes formas, vindo a contribuir com o necessário monitoramento das forças sociais instituintes e dos poderes instituídos, valorizando exercícios de institucionalização que uniu regulação e emancipação, apesar dos percalços que instituinte e intituído vivenciaram nesse caminho.

Enfrentar o conservadorismo e pragmatismo cada vez mais presentes no campo ambiental passa pela ocupação de espaços, pelo diálogo na divergência, pela busca do equilíbrio das forças – Estado, mercado e comunidade. E passa também pelo enraizamento do Coletivo para dentro das instituições que o compõem, construindo os aparatos institucionais e

humanos que garantam a permanência e continuidade dos trabalhos no território. Da análise do campo, pontos foram identificados como importantes para superação dos obstáculos postos à efetiva institucionalização dos Coletivos Educadores, podendo ser destacados três fundamentais.

1. Os Coletivos devem buscar apoio de instituições locais, para que não haja dependência de trabalhos voluntários. Este apoio e comprometimento deve ser buscado em mais de uma instituição, para que haja autonomia na constituição de sua identidade.

2. O segundo desafio está relacionado ao papel das pessoas: o Coletivo Educador muitas vezes é um coletivo de educadoras/es que se unem sem apoio da instituição, muitas vezes oriundos de trabalhos populares, que são fundamentais na constituição do grupo como Coletivo Educador. Este envolvimento individual é fundamental e precisa ser viabilizado, para que não haja participações burocráticas, descomprometidas com as vozes legítimas do território.

3. Um terceiro ponto conecta necessariamente os dois primeiros: existe a essencialidade de as pessoas estarem no processo, mas por outro lado, é fundamental a ação dessas pessoas para que as Instituições se comprometam. Para além do instituinte/instituído, do movimento se comprometer com a emergência do compromisso das instituições, também é necessário que as pessoas compreendam isso e não se contentem com ações individualizadas. Para além do trabalho educador, comprometido com a formação das pessoas, é essencial o avanço no coração institucional, a definição de leis/normas/regimentos de educação ambiental, a criação de Salas Verdes<sup>57</sup> e estruturas educadoras nos territórios, a dimensão do instituído, por exemplo, que são importantes para a consolidação dos trabalhos, e quanto mais servidores públicos comprometidos, funcionários que carreguem as bandeiras do Coletivo para dentro das instituições, para que elas próprias acolham esta política coletivizadora, mais permanência e continuidade haverá nas ações do Coletivo.

Mesmo com a descontinuidade da política federal, há demonstrações de que o instituinte se manteve vivo, apesar das dificuldades. De que a emancipação é uma chama que não se apaga facilmente, que as raízes da institucionalização fomentada pela primeira etapa dos Coletivos ainda dão frutos. Em 2012, durante o VII Fórum de Educação Ambiental, realizado em Salvador pela REBEA–Rede Brasileira de Educação Ambiental, em março de 2012, ocorreu um Encontro de Coletivos, com 40 pessoas oriundas de 11 distintos CEs, demonstrando que os trabalhos se mantiveram, apresentando propostas e demandas para o seu

---

<sup>57</sup> Projeto Sala Verde é uma proposta do DEA/MMA.

fortalecimento. Desdobramentos recentes podem ser apontados com novos processos de constituição de Coletivos Educadores. No município de Bertoga/SP, por exemplo, a partir de uma demanda do SESC para construção do Plano de Manejo de Reserva Particular de Proteção Natural (RPPN), está se constituindo um Coletivo Educador, dentro da proposta de diálogo e sinergia com o ProFEA.

Outro caso é a constituição, a partir do ano de 2014, de Coletivos Educadores com verba oriunda do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), através do processo de articulação dos projetos de trabalho técnico social (PPTS) ligados a obras financiadas pela Caixa Federal. Além disso, a última edição da obra *Encontros e Caminhos* (BRASIL, 2013), recentemente lançada, pode ser vista como mais uma demonstração da atualidade e força da política dos Coletivos Educadores, trazendo um conjunto de experiências do campo, incluídas experiências de Coletivos Educadores.

Finaliza-se constatando que a existência dos Coletivos Educadores é um processo difícil, que enfrenta várias barreiras históricas do campo do instituído e do instituinte (falta de continuidade das políticas, falta de apoio institucional à participação, a lógica individualista e competitiva da sociedade atual), mas que mostrou esforços de enraizamento, apostando na força da emancipação, deixando frutos inclusive na regulação, com Coletivos presentes em leis e normas e nascendo com apoio do poder público e de outros atores sociais.

Apesar de terem sido dado passos importantes, muito há que se fortalecer, tanto para dentro quanto para fora dos Coletivos. Endogenamente, é preciso que os Coletivos construam seus Projetos Político Pedagógicos, com a enunciação de suas utopias, e promovam aproximação dos ideais do Coletivo Educador nas próprias instituições que o compõem. Externamente, além do compromisso com planejamentos participativos no território, devem ser atuantes na articulação de leis, programas e instâncias, no reconhecimento e importância do pilar da regulação e da normatização. E, na dialética destes movimentos, a breve história dos Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis demonstra que pode emergir o diálogo empoderador e continuado entre instituído e instituinte, na direção da institucionalização de políticas públicas que se quer!qq

## Referências<sup>58</sup>

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 28 abr. 1999. p.1.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.281/02. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26 jun. 2002. p.13.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA**. 3a ed. Brasília-DF: Ministério do Meio Ambiente/Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação/Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005. 102p.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais-ProFEA**. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2006. 46p.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2007-julho de 2008**. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental/MMA e MEC, 2008. 162p. (Série Documentos Técnicos. Documento Técnico,15.)

CASTELLS, M. (1999). **A Sociedade em rede**. (Era da Informação: economia, sociedade e cultura.) 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1999. v. I.

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA/DEA, 2013. v. 3. 452p.

FERRARO JÚNIOR, L. A. Dentro da crisálida ou do couro do dragão? Dilemas do educador ambiental quando dentro do Estado. In: SORRENTINO, M.; RISSATO, C. G.; ANDRADE, D. F.; ALVES, D. M. G.; MORIMOTO, I. A.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V.. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 451-460.

FERRARO JÚNIOR, L. A.; SORRENTINO, M.. Coletivos Educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p. 59-69.

---

<sup>58</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes a prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, n. 21, p.211-259, jun. 2000.

GUARNIERI, M. C. de L.. Governança de (em) redes sociais – uma contradição? Website da RITS – Rede de Informações sobre o Terceiro Setor. Disponível em: [http://stoa.usp.br/crisguar/files/446/2230/Governan%C3%A7a%2520de%2520Redes\\_uma%2520contradicao](http://stoa.usp.br/crisguar/files/446/2230/Governan%C3%A7a%2520de%2520Redes_uma%2520contradicao) . Acesso em: 29 abr. 2015.

JACOBI, P.. Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas. Disponível em: <http://www.abdl.org.br/filemanager/fileview/286/> . Acesso em: 30 nov. 2010.

GÜNTZEL-RISSATO, C. **Comunidades aprendentes**: uma experiência de implantação de Coletivos Locais de Ação Socioeducativa. 2012. 218p. Dissertação (Mestrado Interunidades em Ecologia Aplicada ) – PPG Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” ; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba-SP, 2012.

SANTOS, B. de S.. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1, p. 15-415.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 348p.

VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania**. A sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.403p.



## 8 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS (PROFEA) E DOS COLETIVOS EDUCADORES: ALIMENTOS UTÓPICOS E OBSTÁCULOS DA REALIDADE SOCIOPOLÍTICA<sup>59</sup>

### Resumo

Parte-se da experiência dos Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, estratégia metodológica do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), para investigar os desafios e estratégias de institucionalização das políticas públicas de educação ambiental. Trabalha-se aqui com as três dimensões das políticas públicas indicadas por Frey - *polity*, *policy* e *politics* - e com a proposição de uma quarta dimensão, a *política do cotidiano*, proposta pela 1ª autora<sup>60</sup>. Para se visualizar a presença da quarta dimensão nos Coletivos Educadores, partiu-se das vivências dos Coletivos, trabalhando-se com dois caminhos sinérgicos: dos planejamentos participativos e da perspectiva pedagógica, à luz dos cinco conceitos Oca: Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade. Os resultados apontam que apostar na institucionalização a partir de processos pedagógicos participativos é algo que enfrenta barreiras (como a falta de tempo para permanência e continuidade de processos educadores ambientalistas), mas que apresenta resultados concretos e duradouros de enraizamento.

Palavras-chave: Educação ambiental; Políticas Públicas; Institucionalização; Coletivos Educadores Ambientais; Cinco conceitos Oca

### Abstract

It starts with the experience of the Educators Collective for Sustainable Territories, methodological strategy of the National Program for Environmental Educators Training (ProFEA), to investigate the challenges and strategies of institutionalization of the public policies on environmental education. We work here with the three dimensions of public policy indicated by Frey - *polity*, *policy* and *politics* - and with the proposition of a fourth dimension, *everyday policy*, proposed by this author. To visualize the presence of the fourth dimension in Educators Collective, the data base was the experiences of the Collective, working with two synergistic ways: participatory planning and pedagogical perspective, under the light of the five concepts Oca: Community, Identity, Dialogue, Action Power and Happiness. The results show that focusing on institutionalization from participatory pedagogical processes is something that faces barriers (such as lack of time to permanence and continuity of environmental educators processes), but presents concrete and lasting results rooting.

Keywords: Educação ambiental; Políticas Públicas; Institucionalização; Coletivos Educadores Ambientais; Cinco conceitos Oca

<sup>59</sup> Artigo de autoria de Semíramis Biasoli (PPGI/ESALQ-USP-Programa de Pós-graduação interdisciplinar da ESALQ/USP, OCA-Laboratório de Educação e Política Ambiental ESALQ/USP-Brasil/ FunBEA- Fundo Brasileiro de Educação Ambiental), Marcos Sorrentino (Professor Doutor do Departamento de Ciências Florestais da ESALQ/USP, coordenador do Laboratório de Educação e Política Ambiental Oca/ESALQ/USP-Brasil) e Maria Castellano, Pós-doutora ESALQ/Usp. Integrante do laboratório de Educação e Política Ambiental Oca/Esalq/Usp, Brasil), submetido ao Periódico AmbientalMENTE Sustentable. As normas para a submissão constam no Anexo I.

<sup>60</sup> Este artigo é parte integrante de Tese de doutorado da 1ª. autora, intitulada: Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano.

## 8.1 Apresentação

Mobilizações pela causa socioambiental, por melhor qualidade de vida, por sociedades justas e sustentáveis, radicalmente melhores para humanos e não humanos, precisam estar no dia-a-dia com medidas concretas na reinvenção e reconstrução do presente.

As reflexões aqui apresentadas têm como ponto de partida a problemática da crise socioambiental e, como recorte analítico, as políticas públicas de educação ambiental (EA) do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), gestão 2003/2008. Atenta-se para o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais - por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade-ProFEA (BRASIL, 2006) e sua estratégia metodológica de Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis.<sup>61</sup> Para tanto, percorreu-se vivências de Coletivos Educadores para se compreender como se desdobram em políticas públicas, nas quatro seguintes dimensões: aquelas indicadas por Frey - *polity*, *policy* e *politics* - e com o acréscimo de uma quarta dimensão, a *política do cotidiano*.

Para apontar indícios da institucionalização da política pública do ProFEA e dos Coletivos Educadores, parte-se da teoria apresentada por Santos (2002, p. 75, 2008, p. 87) em relação aos três pilares que compõem os processos sociais: o Estado, o mercado e a comunidade.

Constata-se que o espaço atual de construção política da sociedade tem raízes históricas de domínio das forças da vida econômica, orientada pelos interesses privados e particularistas sobre os interesses públicos, sendo que o projeto utópico do ProFEA e dos Coletivos Educadores está na aposta de desenvolvimento do pilar mais fragilizado ao longo da construção de sociedades capitalistas: o pilar da comunidade, onde residem as forças sociais instituintes.

Esta priorização, parte do princípio de que o Estado e o mercado possuem uma relação histórica de aproximações, propondo, não o conceito de sociedade civil organizada que se imbrica com o Estado e o mercado, nebulizando as relações, mas uma sociedade civil de experimentações, composta da multiplicidade de experiências e um Estado que fomenta e cria condições para a experimentação social, sob a ótica da política pública multicêntrica.

---

<sup>61</sup> Coletivos: “constituídos por instituições, com educadores populares e educadores ambientais, que desenvolvem ou apoiam trabalhos nessa área e que devem se constituir em comunidades aprendentes. Os Coletivos têm como um de seus principais objetivos a formação do educador ambiental nos diferentes segmentos da sociedade, como, por exemplo, líderes comunitários, professores e técnicos de instituições públicas e privadas e organizações não governamentais” (Santos, Prudêncio & Oliveira, 2010, p. 74).

Tem-se como pressuposto uma política pública que procura institucionalizar a educação ambiental, não apenas por mais documentos, leis e aparatos institucionais. Apesar da importância destes instrumentais, constituem-se em apenas uma de suas dimensões, não sendo suficiente para o enfrentamento da crise socioambiental.

A análise está fundamentada na compreensão de que instituinte e instituído se relacionam através de dois processos: regulação e emancipação (Santos, 2008, p. 87), sendo que, tanto a regulação está presente nos movimentos e forças instituintes, como o processo de emancipação precisa estar presente nos poderes instituídos. É uma relação complexa, necessariamente complementar e dialógica. A hipótese é que a institucionalização da educação ambiental exige a busca do equilíbrio nos dois pilares: do instituído e do instituinte, com foco nas quatro dimensões de políticas públicas.

Estas quatro dimensões se realizam de forma entrelaçada e inter-relacionada, sendo que a proposta de uma quarta dimensão, no entendimento de políticas públicas a partir de Frey (2000, p. 226), é essencial para a conexão entre as dimensões e os pilares instituído e instituinte, rompendo com a normatização/regulação e incorporando a dialética regulação/emancipação, através dos componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente.

No presente artigo, o foco se dá sobre as forças sociais instituintes, sob o pilar da emancipação e da quarta dimensão da *política do cotidiano*. Além do levantamento bibliográfico sobre o tema, trabalha-se com entrevistas e questionários. Participaram da pesquisa sete entrevistadas/os que estiveram relacionados com a construção e implementação do ProFEA e dos Coletivos Educadores<sup>62</sup> e através de questionários, vinte e seis educadora/es integrantes de onze Coletivos Educadores.

Este trabalho toma como referência o conhecimento complexo (Morin, 2002, p. 63, Leff, 2000, p. 313) que busca não se limitar a difundida necessidade de distanciamento entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Não foi realizado um censo exaustivo com números e dados dos Coletivos e sim um estudo exploratório com o levantamento da percepção dos entrevistados.

---

<sup>62</sup> Amostra formada por sete entrevistadas/os: gestora (E1) e gestor (E2) que participaram da equipe de implantação do ProFEA: gestora permanece nos quadros do MMA e outro se encontra na academia, dois integrantes (E3 e E4) de Coletivo Educador que colaboraram desde a construção do ProFEA até a implantação territorial da proposta, um analista crítico da Política e da gestão 2003/2008 (E5) e uma idealizadora e idealizador (E6 e E7) dos fundamentos e concepções da política pública dos Coletivos Educadores.

## 8.2 Das forças sociais instituintes

Para compreender o que são as forças sociais instituintes há três eixos ou pontos de reflexão como pano de fundo da análise: o eixo “coletivo”, o eixo “participação” e o eixo “movimentos sociais”.

O eixo *coletivo* nasce com a ideologia da esquerda latino-americana, comunitária, entendido como grupos identitários multiculturais, territorialmente contra-hegemônicos (Santos, 2002b) sendo um tipo de associativismo que vem se desenvolvendo a partir de ideários construídos no campo dos denominados novos movimentos sociais.

O eixo da *participação* recebe uma pluralidade de significações e aqui é pensada como um meio para a expansão e aprimoramento do Estado democrático, praticado no desafio da convivência multicultural com vistas à construção de uma participação política cidadã (Tassara, 2006, p. 62), contrapondo-se ao entendimento de participação enquanto produção de consensos entre indivíduos, grupos e sociedades. Participação que não é entendida como forma de legitimação dos desejos e interesses do poder instituído, mas sim como as vozes das forças sociais instituintes.

E o eixo *movimentos sociais* é visto enquanto uma categoria sociológica, entendido como um conjunto abrangente de práticas sócio-político-culturais, resultante de múltiplas redes de relações sociais, entre sujeitos e associações civis, que visam à realização de um projeto de mudança: social (a partir do cotidiano), sistêmica ou civilizatória.

A presença destes três eixos, *coletivo*, *participação* e *movimentos sociais*, sinaliza a existência e realização de forças sociais instituintes na composição de uma política pública.

Trata-se da organização no cotidiano dos cidadãos, na base da sociedade que se organiza em grupos e a partir da sua realidade, do seu território e da sua problemática social, e que se constituem em grupos de enfrentamento político e cultural, de resistências contra-hegemônicas (Santos, 2002b).

Segundo Negri & Hardt (2014, p. 81) as forças sociais instituintes, são lutas singulares que reivindicam seus próprios poderes de ação democrática, são contra-poderes na luta pelo comum, com três características básicas: 1) enraizadas com as questões sociais e ambientais locais e com a luta global comum, defendem que o “afeto político” se manifesta a partir da proximidade física e das experiências de cooperação; 2) buscam mecanismos horizontais de organização, criando práticas democráticas de tomada de decisão 3) lutam pelo comum, no sentido de que contestam as injustiças do neoliberalismo e da propriedade privada, mas não

com viés socialista, pois também se contrapõem à propriedade pública e ao controle do estado, propondo um modelo de governança com múltiplos pontos de entrada.

São, assim, coletivos que se organizam para o diálogo com os demais atores sociais, não de forma ingênua, mas intencionalmente emancipatória, e numa luta política, não pelo domínio de uns pelos outros, mas pela(s) emancipação(s) mútua(s), reforçando o entendimento de que a emancipação somente se dá no coletivo.

A busca de fortalecimento do pilar da comunidade e das forças instituintes se afasta da ortodoxia da dicotomia Estado-sociedade civil, para estimular distintos e particulares projetos de enfrentamento – a partir do diálogo – das forças simplificadoras, homogeneizadoras e domesticadoras do mercado e do Estado que estão presentes em nossa sociedade. Arendt (2010) apresenta a ideia da “desobediência civil” à lei, às regras postas, como um fenômeno de massa que pode servir para mudanças necessárias e desejadas.

### **8.3 O pilar do instituinte e as dimensões das políticas públicas**

Conforme anteriormente apresentado, duas dimensões de políticas públicas – *policy* e *polity* – constituem preferencialmente a ótica do pilar do poder instituído, do poder formal legitimado pela legalidade, pela normatização. A outra dimensão, *politics*, conecta-se com as forças políticas, com a composição de forças e poderes, numa dimensão processual, e se relaciona aos atores presentes em todo o ciclo da política pública (desde sua formulação até a implantação e avaliação), constituindo a ótica do poder instituinte. Quanto de instituído pode haver no instituinte e vice-versa?

Os dois pilares e as três dimensões se relacionam com os processos de regulação e emancipação propostos por Santos (2002a), demonstrando a complexidade existente na atual conjuntura das políticas públicas e a conseqüente essencialidade da quarta dimensão, da *política do cotidiano*, para o fortalecimento do pilar historicamente negligenciado da emancipação, e da comunidade.

Este pilar é o mais fragilizado, pois as políticas públicas carecem de participação e, majoritariamente, são formuladas e implementadas de “cima para baixo” (*top down*), tornando-se necessário o incremento da participação da população na definição das regras de convívio, buscando maior correlação de forças entre os participantes em todo o ciclo e dimensões da construção de políticas públicas, na busca de um desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação (Santos, 2002a).

É de direito fortalecer o pilar fragilizado da comunidade, inclusive para que possa atuar tanto junto às dimensões *policy* e *polity*, burocráticas, vinculantes das políticas públicas, como acumulando força para a dimensão *politics*.

Analisa-se aqui se o ProFEA (Brasil, 2006), que busca desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras/es ambientais a partir de diferentes contextos e traz como estratégia metodológica os Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis com objetivo de aprofundar teoria e prática, sinaliza para a quarta dimensão da *política do cotidiano*.

#### **8.4 A dimensão da *política do cotidiano***

A *política do cotidiano* está relacionada às subjetividades ou aos componentes subjetivos que motivam a participação individual e coletiva no fazer política cotidianamente. Esta dimensão busca a educação ambiental “de corpo e alma”, de processos revolucionários, que necessitam da beleza, da subjetividade, mas também da conexão com o real, com a práxis e que almejam a felicidade, produzindo e contribuindo com o novo. Tal dimensão contribui com a qualificação do eixo da participação, necessária para a constituição de Coletivos na perspectiva de forças sociais instituintes ou movimentos sociais instituintes.

A dimensão da *política do cotidiano* implica em uma atitude de fazer planejamentos e intervenções sociais participativamente e interativamente em busca da emergência de projetos que promovam a participação, entendida como meio e como fim. Dessa forma, nesta quarta dimensão enunciada, apontam-se eixos ou caminhos a se percorrer, sem prejuízo de que outros sejam identificados: 1) a perspectiva pedagógica; e 2) de planejamentos participativos.

##### **8.4.1 A perspectiva pedagógica**

A perspectiva pedagógica pauta-se na necessária reconstrução das relações humanas em todos os níveis, o que só é possível a partir da educação. Não de uma educação tecnofuncionalista, mas sim de cunho antropológico, além de ético e político, uma “educação estética entendida como formação cultural” (Severino, 2006, p. 633). Uma “educação ambiental, como pedagogia da complexidade, exige o exercício da outridade/alteridade/identidade” (Sorrentino, 2005, p. 8).

Há várias formas para se compreender o que é complexidade. Morin (2002) apresenta caminhos possíveis, ressalta a incerteza do conhecimento e a necessidade de simplificar sem

reduzir, apontando para a diversidade, biológica e sociocultural, e para a necessidade do diálogo, com o outro e consigo próprio, na necessidade de se trabalhar a tríade indivíduo/comunidade/espécie para encontrar a comunidade de destino planetário.

A construção de políticas públicas de educação ambiental, com as quatro dimensões apresentadas neste trabalho, necessita de processos de formação entendidos como processos de vir-a-ser, sem que caminhos sejam previamente traçados, exigindo a invenção de uma nova cultura política.

Para o exercício da perspectiva pedagógica da dimensão da *política do cotidiano*, a fundamentação teórica se dá com os cinco conceitos trabalhados pelo grupo de pesquisadores da Oca<sup>63</sup>, Comunidade, Identidade, Diálogo, Potência de Ação e Felicidade (Sorrentino et al., 2013, Alves et al., 2010), com a hipótese de que são pilares que ao serem adotados de forma conjunta, contribuem com a sustentabilidade de processos educadores ambientalistas.

#### **8.4.2 O planejamento participativo**

O segundo eixo, ou caminho, são os planejamentos participativos presentes na dimensão da *política do cotidiano*, que têm como pressuposto garantir que as necessidades humanas sejam priorizadas em lugar das econômicas e políticas. Tem como opção epistemológica aceitar que a participação é imanente à condição humana. Segundo Sawaia (2002) a participação não vem de fora, é paixão que leva os homens e mulheres a se comporem com outros homens e mulheres e, portanto, o ser da participação é definido na sociedade e na subjetividade, o que equivale a dizer que “não há participação sem subjetividade” (p. 122).

O desafio imposto pelas condições históricas, sociais, econômicas e subjetivas exige estimularem-se novas formas de organização humana, criando o sentimento e a prática da cidadania e participação. Sawaia (2002), dentre outros autores, alerta sobre a polissemia da palavra e a variedade de sentidos da participação, com sua dialética exclusão/inclusão “historicamente, ela aparece tanto como conceito central do discurso neoliberal e ditatorial, como do nazismo e dos fundamentalistas, como do discurso revolucionário” (p. 120). Tassara e Ardans (2006) falam em “silêncios e silenciamentos” (p. 71).

Sob a ótica de processos participativos, importam os processos comunicativos em reciprocidade entre o planejamento e as pessoas. Se intencionaliza o diálogo, enquanto uma

---

<sup>63</sup> Oca-laboratório de Educação e Política Ambiental da ESALQ/Usp.

circunstância possível na busca da emergência, não de consensos, mas de projetos de intervenção que tenham o dissenso como força motriz da busca do exercício da diversidade, explicitando-se as concepções de sociedade, ética e justiça, bem como de exclusão social, desigualdade, movimentos sociais, educação popular, dentre outros – diálogo revelador das contradições que constituem a problemática socioambiental.

Os planejamentos participativos intencionam a prática – é a partir da práxis que as forças sociais se constituem e, portanto, de processos que a tem como eixo central. A proximidade com “o chão”, com a realidade vivenciada é a força motriz das forças instituintes. Esta atuação no território no exercício da práxis é a condição de se tornar uma unidade aberta fazendo-se a si mesma de modo permanente e democrático.

Para que a práxis a partir de planejamentos participativos se realize, o desafio é, inicialmente, a própria existência do grupo enquanto grupo, com uma identidade coletiva e, portanto, exercitando a sua capacidade de auto-organização e auto-análise, enquanto protagonistas de seus anseios, onde têm claro que os caminhos se constroem à medida que passos são dados. Segundo Baremlitt (2002, p. 19) estes são dois processos diferenciados, mas complementares: a auto-análise ou a produção de saberes acerca dos problemas, das condições de vida, das demandas é simultânea ao processo de autogestão, de auto-organização, no qual o coletivo se organiza para desmistificar o saber dominante e para que possam operar as forças destinadas à transformação e, ao fazê-lo, constitui-se de dentro para fora.

Um grupo constitui-se enquanto grupo ao explicitar quais são suas utopias e exercitar a práxis com planejamentos participativos, ou seja, planejamentos feitos “com” os sujeitos envolvidos na práxis. São planejamentos participativos e incrementais, abertos e processuais, que vão monitorando, avaliando e ajustando a caminhada conjuntamente com os atores sociais envolvidos.

### **8.5 Ocorrências da dimensão do cotidiano nos Coletivos Educadores fomentados pelo ProFEA**

O primeiro eixo apontado, da pedagogia, tem os cinco conceitos da Oca como referenciais. O pressuposto deste trabalho é que a *política do cotidiano* passa pelo diálogo consigo próprio e com a perspectiva relacional, presente no conceito do **diálogo**. Estar em **comunidade** na ação orgânica e cotidiana no território contribui para a emancipação e,

portanto, o grupo fortalece a formação de pessoas e contribui com a construção da **identidade**, individual e coletiva.

A partir da vivência na comunidade e dos trabalhos coletivos, há o fortalecimento do indivíduo e vice-versa, apontando para a existência do sujeito autoral grupo e do sujeito autoral pessoa, trazendo o conceito de **potência de ação** para o centro das relações, e a presença da **felicidade** nos processos educadores ambientalistas, que é uma busca individual, subjetiva, mas também de destino coletivo.

### 8.5.1 Do conceito de comunidade

O conceito de comunidade não é aqui entendido como sinônimo de localidade geográfica, mas como “conceito existencial organizador da relação das pessoas com o grupo, de sentimento de identidade comum e do estímulo à solidariedade” (Gusfielld, 1995, citado por Alves et al., 2010, p. 10). São espaços onde os indivíduos veem a si e ao próximo e constroem uma identidade coletiva.

No questionário aplicado, a identificação do conceito de comunidade foi apontada por 90% dos respondentes, e de fato nas suas fundamentações, há indícios de sintonia com a teoria de comunidade aqui adotada. No entanto, obstáculos apontam a constatação de “descontinuidade” e fragilidade de algumas das comunidades que se formaram a partir dos Coletivos Educadores.

Bauman (2003) defende que há dois valores tensionados no mundo atual, mediado pela velocidade sem precedentes: a segurança e a liberdade, e as comunidades são avidamente desejadas como uma necessidade de segurança. Para o autor, enquanto humanos, sentimos necessidade de enfrentar, coletivamente, medos e ansiedades, sentimentos atestados no depoimento abaixo:

*A identidade com uma política maior, com outros Coletivos, a gente não estava sozinho, outros projetos existiam e tinha esta política induzindo uma estruturação “mais acima” subsidiando a gente e a gente não se sentia sozinho – é de novo a relação da identidade e da comunidade, sentir que não está lutando sozinho e perceber que você está num movimento grande... é muito importante não se sentir sozinho. (Coletivo CESCAR)*

Para Leff (2002) as comunidades são espaços de identidades culturais, que legitimam regras mais plurais e democráticas de convivência social e frente ao processo de globalização, regido pela racionalidade econômica e pelas leis de mercado, está emergindo uma “política do lugar”, das diferenças, do espaço e do tempo, que valoriza o significado da utopia como

direito de cada comunidade forjar seu próprio futuro. Neste depoimento, reforça-se a diretriz do “coletivo”.

*Outro ponto forte do programa é fortalecer justamente a ideia de grupo/coletivo... é porque a gente trabalhava de modo coletivo e razoavelmente horizontal, que funcionou, se simplesmente dividíssemos tarefas, não ia dar. No entanto, é difícil porque a sociedade que está aí nos apresenta valores exatamente contrários. Quando vemos coletivos por aí, é um conjunto de indivíduos competindo entre si para formar uma equipe/time... é um ponto forte e há dificuldades de se alcançar. (Professor universitário, educador ambiental integrante de Coletivo Educador).*

Esta “política do lugar” é uma forma de enfrentamento da hegemonia excludente atualmente em curso, a chamada “sociedade informacional”, que substituiu a sociedade industrial. Segundo Castells (2007), as novas tecnologias moldam atividades humanas e a informação vira matéria-prima e mercadoria primordial, onde predomina a interdependência na lógica de redes, sem desaparecer as assimetrias.

Olhando para a experiência do COEDUCA, Rissato (2012) aponta que emerge como importante característica para a constituição das comunidades a implantação do processo de formação através de constituição de “Coletivos Locais”. O COEDUCA optou pelo exercício, desde o início da formação, de trabalhos a partir dos “Coletivos Locais de Ação Socioeducativa” que se formaram pelas identidades territoriais e/ou de vocação (vizinhança, área de atuação no trabalho, entre outras).

É possível levantar perguntas: a potência de ação, muito difícil de transpor para as ações dos indivíduos, pode ser alimentada pela nucleação em grupos? O encontro com o outro, com o qual vou compartilhar, é um alimento para a pessoa que passa a ter força para agir?

Esta vivência em coletivos locais desde o início do processo de formação, segundo Rissato (2012), contribuiu para a construção, fortalecimento e continuidade dos trabalhos nos territórios – tanto garantindo a continuidade de alguns Coletivos Locais, como para a constituição de novos arranjos, mas sempre adotando os trabalhos em grupos.

*Particularmente eu acho genial que a gente tenha pego um Coletivo para 1 milhão de habitantes e tomamos a decisão de criar os Coletivos Locais – como se fossem Coletivos de Coletivos... deu um avanço, pois realizamos mais profundamente os princípios da capilaridade ao criarmos Coletivos Locais, que tinham formas muito distintas de trabalhar a EA dentro do mesmo município. Isto foi estimulado pelos princípios da política pública, ela nos permitiu fazer isto. (Professor universitário, educador ambiental integrante de Coletivo Educador).*

Outro Coletivo analisado, o CESCAR, optou em seu processo formativo pela realização de intervenções pela/os educanda/os com seus grupos de origem e diagnosticaram certa dependência dos egressos do processo de formação. Em artigo que analisa a experiência do Coletivo CESCAR, Santos, Di Túllio & Oliveira (2011) afirmam que:

*As narrativas dos PAP3<sup>64</sup> mostram que os cursos contribuíram com sua formação pessoal e profissional na área ambiental, promovendo uma valorização, principalmente para pessoas que têm raras oportunidades para se envolver em processos dessa natureza... mostrando que adquiriram certo grau de autonomia, o que pressupõe um início de caminhar em direção à emancipação.... no entanto, .... quando os cursos terminaram, eles se sentiram sozinhos, “descoletivizados”, não sabiam mais dizer se pertenciam ou não ao CESCAR. Tais resultados mostram a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre a condução de processos educativos e suas limitações para a construção de identidades mais permanentes em relação ao campo da educação ambiental. (p. 14)*

Esta hipótese da nucleação prévia dos grupos reforça que é necessário juntar-se a outras pessoas, criando sinergias que respondam à identidade territorial, que permitam que as pessoas não desanimem e, ao mesmo tempo, que atuem sobre um território mais amplo, numa perspectiva de Rede, para formação de programas políticos.

Cabe ressaltar que não basta a pulverização em vários Coletivos, mas é fundamental que se interconectem, utilizando diversos mecanismos de comunicação das redes virtuais, mas fundamental que também tenham encontros presenciais. Negri & Hardt (2014) defendem que os “afetos políticos” necessitam dos encontros presenciais, para além da comunicação virtual, permitindo a tomada decisões numa sinergia mais ampla e, em última análise, numa pactuação de utopias comuns.

Recuperando o sentido comunitário, Santos (2002a) nos traz o conceito de Comunidades Interpretativas, que têm como marca ética a solidariedade como forma de saber e de responsabilidades compartilhadas pelo futuro. Como marca política, essas Comunidades trazem a dimensão da participação num movimento de repolitização da vida coletiva, e podem se constituir em espaços privilegiados que nos ajudem a superar o dualismo cultura/natureza, sujeito/objeto e assim, quanto mais global for um problema, mais local deve ser a solução. Este depoimento reforça a relação com o chão, com a realidade de cada grupo.

---

<sup>64</sup> PAP – Pessoas que Aprendem Participando, são grupos atuando em diferentes instâncias, por meio de uma estrutura não hierárquica, de forma a valorizar a troca de saberes e experiências e todos realizam pesquisa-ação participante. A numeração contribui com a identificação das posições/experiências que as pessoas e as instituições assumem dentro do CE: PAP1 integra a instância federal, PAP2 são instituições que compõem o CE, PAP3 pessoas que fazem parte dos processos formativos com compromissos institucionais e/ou pessoais e PAP4 integram também processos formativos implementados pelos PAPs2 e 3 nos territórios.

*Dá uma certa nostalgia, pois a política pública federal deste período foi extremamente pertinente quando aposta no fortalecimento das pessoas atuando coletivamente... esta é a essência, e o fato dela não ter sido continuada, foi por não haver tempo de maturação. Não era uma política fechada numa única perspectiva, em fazer todos rezarem a mesma cartilha, cada Coletivo tinha sua identidade. (Professora universitária, educadora ambiental integrante de Coletivo Educador).*

Avanzi e Malagodi (2005) propõem uma aproximação do conceito de comunidades interpretativas ao campo da educação ambiental, alegando que, com o confronto de diversas formas de saberes dentro das “comunidades interpretativas”, é possível construirmos uma compreensão mais ampla, que não seria alcançada por um intérprete individualmente. Os autores trazem, centralmente, a noção da importância do encontro, da reciprocidade entre indivíduos que partilham territórios físicos e simbólicos, na perspectiva dialógica da linguagem, desenvolvendo o potencial de comunicação e o entendimento do outro.

Obstáculos na implantação de um Coletivo Educador, na perspectiva de comunidades interpretativas e de aprendizagem é fato concreto. A superação dos vários obstáculos aponta para processos educadores continuados no tempo. No depoimento abaixo, estão apontadas dificuldades para a partilha dos territórios físicos e simbólicos.

*O trabalho com o Coletivo foi de uma Complexidade enorme... as dificuldades de implantar um Coletivo onde não existia Coletivo... é muito diferente o que é uma periferia de São Paulo, com todas as forças presentes instaladas lá, as dificuldades de professores que não aceitam se misturar com agentes de saúde... tinha dificuldade até para se chegar ao local, levar materiais, etc... (Coletivo da Região Norte de São Paulo)*

Outro desafio das comunidades interpretativas é o desafio pedagógico de garantir a igualdade de acesso ao discurso argumentativo (Avanzi & Malagodi, 2005), num encontro que comumente gera a desestabilização de certezas e a horizontalidade entre as interpretações existentes, onde nenhuma seja silenciada.

*Comunidade: não tenho certeza sobre esse conceito, mas penso que o grupo se comportou como uma comunidade durante o curso de especialização/extensão do CESCAR, dividindo tarefas, se sentindo parte de um mesmo projeto, com objetivos comuns, etc. Mas acho que nem todas as pessoas se sentiam assim, penso que esse conceito ficou mais explícito no grupo de PAP2, especialmente quem estava mais à frente da organização do curso. (Coletivo CESCAR)*

Neste depoimento, identifica-se um obstáculo, um desafio pedagógico, de que não basta colocar as pessoas em coletivo para que a comunicação intersubjetiva ocorra em sua plenitude, o depoimento aponta a ocorrência entre PAP 2, diferenciada dos PAPs 3 (que estavam em processo de formação), mas pode ocorrer no interior de uma mesma instância/grupo de PAPs 2, PAPs 3, e assim por diante. São processos que precisam ser

continuados no tempo e necessitam de mediação, para que a habilidade argumentativa e comunicativa possa acontecer com a totalidade dos integrantes e não apenas com parcelas do Coletivo.

Uma figura que pode contribuir com a constituição das comunidades interpretativas é a da/o mediadora/or. O depoimento abaixo reforça a importância da mediação nos processos.

*Um Coletivo precisa de uma habilidade de mediação “fortíssima”, de descentrar a pessoa, é quase um processo terapêutico, de colocar a pessoa para refletir, tem algo da psique mas tem algo do material também, tem que ter mediador que acompanhe o projeto e que tenha fôlego para vivenciar inclusive o caimento do grupo... o que fica ali amassando o barro. (Gestor público, integrante da equipe de formulação e implantação da política dos Coletivos)*

No ProFEA (BRASIL, 2006), esta figura da/o mediador/or é apontada como itinerante, rotativa, na perspectiva da “vanguarda que se auto-anula”, inscrita dentro do marco da democracia radical, na perspectiva de que todas/os têm direito e devem participar da definição do futuro, e esta/e mediador/a deseja e busca a perda da própria centralidade.

Da experiência com os Coletivos é nítida a importância da mediação que tenha competência e experiência para se ausentar e estimular que novas lideranças emergjam. Tassara (no prelo) aponta a importância do complexo preparo técnico acrescido do mais complexo ainda preparo psicossocial da/os líderes, de grupos que se propõem ser democráticos, em intervenções de pesquisa-ação.

Outra perspectiva de ação coletiva são as comunidades “aprendentes”, que, segundo Brandão (2005), agregam ao que propõe Santos (2002a) a dimensão da aprendizagem. Espaços educadores nos quais, ao lado do que se faz como motivo principal (vocação), as pessoas estão também “intertrocando” saberes, ensinando e aprendendo, permeados pelo diálogo – conhecimento científico e popular andam juntos.

*Nós somos 29 municípios na Bacia do Rio Paraná 3. Cada um tem seu Coletivo Educador Municipal. Percebo uma renovação no grupo de educadores ambientais em processo formativo, que acontece a cada 2 meses, coordenado pela Equipe de EA da Itaipu Binacional. Isso traz pessoas novas, com necessidades de retomada sobre a caminhada na região. Mas isso é bom, para o grupo, que não surge do nada, mas já vem com bagagem de diferentes saberes, embasamento teórico e identificação. (Coletivo Medianeira/Paraná)*

O depoimento acima aponta e avalia como positiva a diversidade existente. Abaixo está enfatizada a valorização da atuação coletiva, a partir da intervenção na realidade local.

*Comunidade de aprendizagem = PAP 4, local de atuação direta. No âmbito do Coletivo Educador Municipal, atuo numa Comunidade de Aprendizagem chamada Projeto Apoena. Essa Comunidade, na qual começamos a dialogar sobre plantas medicinais e agroecologia, caminhamos nas temáticas pela qualidade das águas, alimentação saudável, coleta seletiva, entre outros. Amadurecemos juntos para a necessidade de cuidar e preservar o único Parque Ambiental que ainda existe no Município... esse trabalho e as conquistas, é (sic) mérito da Comunidade, e nós, educadores ambientais, nos sentimos parte. Isso cria uma Identidade do próprio grupo, mas que é estendida ao Coletivo Educador. (Coletivo Medianeira/PR)*

O ProFEA (Brasil, 2006) partiu do conceito de educação popular e libertária de Paulo Freire, com sua proposta dos “círculos de cultura” e foi buscar as concepções teóricas de “comunidades interpretativas” e das “comunidades *aprendentes*” para trazer as “comunidades interpretativas e de aprendizagem” como eixo de formação de educadores ambientais:

*São grupos dialógicos empenhados em interpretar crítica e historicamente o contexto para conduzir à emancipação individual e coletiva. A proliferação de tais espaços é chave para reequilibrar as funções Regulação-Emancipação e os papéis de Estado, Comunidade e Mercado. Requerem a interpretação e aprendizagem coletivas permanentes, para enfrentar as assimetrias de poder e linguagem dentro do próprio grupo na definição e busca do futuro desejado, para que se tornem sedes produtoras da emancipação e da solidariedade. (p. 21)*

Esta definição sintetiza bem os desafios do trabalho coletivo, que não significa apenas juntar pessoas, mas sim construir com profundidade, distintas e diversas Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem (Leff, 2002, Santos, 2002a, 2002b, Avanzi & Malagodi, 2005, Brandão, 2005).

Viu-se que Coletivos avançaram, mas alguns ficaram dependentes ou reféns dos processos de formação (cursos) e projetos que realizaram. Acabado o “projeto”, a maioria se fragilizou, apesar dos depoimentos que apontam para desdobramentos/continuidade:

*É possível perceber um sentimento de pertencimento a uma comunidade na qual se partilham alguns ideais, conceitos e práticas. Ainda hoje ocorrem iniciativas nas quais os coeducandos se aglutinam para potencializar suas ações... hoje o coletivo é uma identidade no campo das ideias e uma porção de mini coletivos, clusters de pessoas que se encontram e colaboram entre si no entorno de projetos e da defesa de direitos. (Coletivo Coeduca)*

Pode-se começar a apontar alguns princípios e estratégias para superar este obstáculo da descontinuidade e permanência dos Coletivos. Um primeiro é reforçar a importância da mediação nos processos de constituição de Coletivos que contribua com processos pedagógicos profundos e um segundo ponto, segundo uma das entrevistadas:

*O que mobiliza para a ação são as utopias, que têm que ser compartilhadas, para haver grupo/identidade. A “esperança projectual” é que alimenta o Coletivo. Onde os Coletivos se ancoram? No que aspiram! (Professora universitária, pesquisadora na área da psicologia e ambiente).*

Há indícios, nos depoimentos e nas vivências, de “utopias coletivas”. No entanto, ainda aparecem como intuitivas e não com a intencionalidade que um processo pedagógico requer, como pode ser visto na fala “*é possível perceber um sentimento de pertencimento a uma comunidade na qual se partilham alguns ideais, conceitos e práticas*”. (Coletivo COEDUCA)

Os Coletivos precisam construir coletivamente suas utopias e seus projetos de intervenção, para se constituírem como grupo, e daí a importância do segundo eixo apontado neste trabalho para que se realize a *política do cotidiano*: o eixo do planejamento participativo – uma estratégia político-metodológica que tem condições de contribuir com a emergência do “coletivo”.

### **8.5.2 Do Diálogo**

Conversar é dialogar? Mesmo considerando as falhas da comunicação e os desentendimentos culturais, pode-se dizer, sim, que é uma etapa do diálogo. No entanto, o diálogo, para Bohm (2005), vai além, pois significa uma corrente de significados, um fluxo que contraria o senso comum, construindo algo novo, criativo.

No ProFEA (Brasil, 2006), o diálogo é apresentado sob a perspectiva habermasiana da comunicação, que cria espaços emancipatórios dos sujeitos e dos lugares, “é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo” (p. 36).

Nos questionários aplicados, apontou-se majoritariamente a existência ou a busca do diálogo, mas, antes, cabe analisar uma crítica apontada em entrevista:

*O padrão Coletivo Educador nem é inovador, é o padrão parceria/diálogo, e tem o lado perverso que esvazia o conflito e a desigualdade, o que parece mais descentralizado, é esvaziamento ...tudo vai sendo invertido na lógica do diálogo, do consenso. Tratar todos como iguais, não se constitui em iguais, ao desconsiderar a desigualdade já existente...não é possível colocar todos para o diálogo, não tem condições materiais. Pra mim o papel do estado não é colocar todo mundo junto, pra mim o papel do Estado é, para ser público, tratar a partir das suas especificidades. (Professor universitário, contrário a proposta dos Coletivos Educadores)*

Nesta crítica, evidencia-se o senso comum de que dialogar é entrar em consenso, em acordo, mas o que está presente no princípio do diálogo contido no ProFEA é a ética comunicativa que pressupõe a diversidade, o despir-se dos preconceitos e teorias prontas e enfrentar os conflitos e diferenças inerentes aos coletivos.

É fundamental entender que o diálogo, diferentemente do debate ou discussão que busca ganhadores e perdedores, ou ainda da negociação ou consenso, que procura uma ideia comum, se propõe a tocar o que Bohm (2005) chama de pressuposições de raiz, construídas ao longo da vida, e que são defendidas com vigor quando desafiadas, podendo impor barreiras ao diálogo. O desafio do diálogo é justamente romper obstáculos para este compartilhar de certezas intocáveis.

O trecho abaixo, de um projeto político pedagógico de Coletivo Educador, apresenta maturidade em relação ao conceito do diálogo.

*Diálogo - Escolhido para valorizar a importância de todos os atores sociais em sua identidade e saberes, dissolvendo o mito das hierarquias historicamente constituídas: autoridades políticas, acadêmicas, mercadológicas, religiosas, midiáticas, etc. Todos têm uma função necessária ao Sistema Social, logo a valorização histórica de uns em detrimento de outros não cabe mais no contexto atual onde a corresponsabilidade socioambiental é questão emergente para as sociedades. (Princípios do Projeto Político Pedagógico do Coletivo Tem Jeito sim, 2007)*

Neste depoimento, é possível ver que os espaços dialógicos criados pelos Coletivos estão relacionados ao fortalecimento das forças instituintes para o diálogo.

*Até que ponto exercemos o diálogo no nosso coletivo? As diferenças do capitalismo estão para serem enfrentadas. No coletivo não tínhamos enfrentado tão de perto, pessoas tão opostas, as pessoas que tem mais poder, mais força, não estão em diálogo, não estão nos cursos de formação e nos Coletivos, claro que este diálogo seria interessante, mas não estão confrontados frente a frente...trata-se muito mais de criar condições de luta, de resistência, de condições de vida melhor, melhorar a qualidade de vida na ponta de lá da corda. Tem que escolher de que lado você está e este é o papel da política pública. (Professora universitária, integrante de Coletivo Educador)*

Para Bubber (1974) a ocorrência do diálogo exige a percepção do outro, do eu-tu, e do encontro consigo próprio. Do encontro com a natureza, com as outras formas de vida além da humana, e com a sociedade. Exige encontrar tempo para perceber o que se passa sem julgamento, ou conclusões, num processo de revelar pressuposições, permitindo que as pessoas livres-se delas, ou as analisem criticamente. Aqui está apontado o potencial do

diálogo na perspectiva da diversidade, porém, a prática é um grande desafio e este depoimento sinaliza neste sentido:

*Tem um problema com os Coletivos que tem a ver com todo colegiado, como lidar com a diversidade? Conseguimos ter consensos pobres, você consegue pactuar aquilo que todo mundo concorda. Num colegiado aquilo que todo mundo já pactuou, é raso, está dado, não tem poder transformador. As conclusões que a gente precisaria chegar, são objeto de disputa e aí, você chega no gueto, no lobby e começam os jogos... a questão é que se vivemos numa sociedade de conflito, como juntar todo mundo? A resposta não é não juntar...a resposta é um conceito metodológico, é construir condições de avançar na diversidade. (Gestor público, integrante da equipe de formulação e implantação da política de Coletivos)*

O diálogo, nos Coletivos Educadores, em sintonia com o previsto no ProFEA, fundamenta-se na dimensão pedagógica, comunicativa, entendendo que seu objetivo é contribuir com a emancipação individual que se dá no Coletivo, através dos processos dialógicos, e não a produção de consensos.

O sujeito precisa perceber sua identidade. Se está numa sociedade que estratifica, cabe ao trabalho pedagógico auxiliar nesta percepção. A diferença de classes ou de interesses não se resolve de maneira simplista, mas não deve ser impedimento para o trabalho dialógico e pedagógico em Coletivos. Como disse um dos entrevistados: “a solução não é não juntar” (gestor público, integrante da equipe de formulação e implantação do programa), mas sim encarar o desafio sob a ótica da complexidade. Analisando a experiência do Coletivo CESCAR, um artigo de Santos, Prudêncio & Oliveira (2010) apresenta a seguinte conclusão

*Podemos dizer que o CESCAR é um Coletivo Educador composto por pessoas que atuam em diferentes áreas, com trajetórias e formações diversas, mas que em muitos casos se entrecruzam. São pessoas que pertencem a instituições de diversos setores, que se reúnem para formar um Coletivo com tudo o que um trabalho coletivo implica: divergências, conflitos, impasses, mas também troca de saberes, vivências e aprendizados significativos, e todo esse ambiente é o que o torna tão rico e produtivo de novos saberes. (p.92)*

O diálogo, como ocorrência e como busca, está presente nos Coletivos, mas muito há que se exercitar a radicalidade do conceito. Por vezes, o consenso e harmonia são vistos como positivos e o dissenso como “problema”. O diálogo, na sua profundidade, é ser um exercício permanente, tanto interno, na constituição enquanto grupo, como nos planejamentos participativos realizados em diálogo com os sujeitos nas intervenções nos territórios. Não há limite ou ponto de chegada, pois a vida está sempre em transformação.

### 8.5.3 Da Identidade

Para Giddens (2002) a construção da identidade é um processo que não tem fim nem destino, é sempre um projeto incompleto. Os desafios de se firmar uma identidade dentro da diversidade são imensos, devido às múltiplas influências da sociedade contemporânea. Para o autor, a questão da auto-identidade é um problema moderno, originado no individualismo ocidental.

Segundo Bauman (2001), ela é transitória e deixada de lado, logo que passe a satisfação de tê-la consumido, caracterizando a atual fase da história moderna como líquida. Para Sá (2005), a fluidez da identidade revela um sentimento de desenraizamento, de não pertencimento, que a autora conecta diretamente à crise socioambiental.

*A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. (p. 247)*

Neste sentido, Sorrentino et al (2013) afirmam que

*Durante o processo educador ambientalista, no contexto da formação das identidades, é importante resgatarmos os componentes locais da cultura e da identidade, que devem ser trabalhados para que o local não seja entendido como o atrasado, o ultrapassado e para que possamos assim, manter nossa conexão com a infinidade de influências culturais, conciliando a ansiedade da conectividade com o mundo e ao mesmo tempo mantendo a essência da prosa caipira (p. 38).*

Dentre os conceitos e princípios que são fundamentais para a perspectiva de educação ambiental contida no ProFEA (Brasil, 2006), está o princípio da Identidade (p. 9). Esta fala de uma das entrevistas traz a presença desta diversidade dos Coletivos:

*Não era uma política fechada, num fazer todos “rezarem a mesma cartilha” ... no I Encontro dos Coletivos Educadores em Brasília, pudemos ver a riqueza da diversidade dos participantes envolvidos, cada território com sua expressão, o respeito ao saber do outro. (Professora universitária, integrante de Coletivo Educador)*

Para Brandão (2005), a construção de uma identidade coletiva pode caracterizar uma comunidade de aprendizagem. O depoimento abaixo, retirado de artigo de Santos, Prudêncio e Oliveira (2010), que estudou o Coletivo CESCAR, evidencia esta identidade coletiva:

*As histórias de vida dos participantes do CESCAR se mostraram uma importante ferramenta para revelar que o coletivo, apesar de todas as dificuldades, é formado por pessoas comprometidas com as questões socioambientais, que incluem os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, de forma a garantir uma qualidade de vida saudável para todos, demonstrando assim que acreditam na EA transformadora, crítica e emancipatória proposta pelo ProFEA. (p. 94)*

A construção das identidades individuais passa pelo mergulho no *outro* para compreendê-lo em sua totalidade. Para avançar neste diálogo profundo com o *outro*, sem nos levar à auto-anulação, é preciso inicialmente nos conhecer, reconhecer, fortalecer-nos enquanto nós mesmos. Este depoimento demonstra que estar no Coletivo contribuiu com este fortalecer individual e coletivo.

*Eu inicialmente em 2007 era bolsista, primeiro ano de graduação em pedagogia e estagiária, não tinha experiência e nem compreendia o ProFEA, contudo, foi me dada a oportunidade de atuar, expor ideias, ter autonomia, desenvolver um sentimento de pertença local e global, de forma individual e comunitária. (Coletivo Ipê Roxo)*

É necessário realçar que os Coletivos têm uma missão de aprofundamento conceitual sobre, primeiramente, a identidade de grupo: não há grupo ou coletivo, sem que haja uma reflexão de seus integrantes sobre esta identidade coletiva e conseqüentemente sobre o projeto de sociedade que o grupo intenciona construir. Não parece suficiente uma reflexão individualizada de alguns integrantes do grupo, mas a riqueza existe justamente na busca desta identidade coletiva.

*Durante um curso que aconteceu em 2008, utilizamos a metodologia MAPPEA e o resultado foi o mapeamento do município nos temas Terra, Homem e a Mulher e a Luta. Os participantes se apropriaram disso de uma tal forma que durante o curso sentimos desenvolverem um sentimento de pertencimento para com o território, mesmo em pessoas não nativas, emocionante de se ver. (Coletivo Ipê Roxo).*

Não basta se nomear como Coletivo Educador para que isto seja efetivo, os integrantes precisam refletir sobre “quem somos” ou “o que buscamos”. O grupo é justamente este reconhecimento de cada um se sentir pertencente ao grupo.

*A identidade CESCAR ficou naquele período, com ainda algumas ações em 2009... por outro lado, o que estamos fazendo hoje ainda somos um Coletivo Educador, com o nome CESCAR ou não, somos em essência. (E-4)*

Já neste depoimento de integrante do mesmo Coletivo acima, o entendimento é de que o Coletivo não conseguiu manter sua identidade:

*Acredito que o curso ajudou a construir a identidade de “educadoras/es ambientais” em cada participante e PAP (PAP 2 e 3)... nós fizemos algumas tentativas de manter um grupo com a identidade do CESCAR, mas acho que não conseguimos. (Integrante Coletivo CESCAR).*

Ocorre que esta reflexão, este pertencimento, não ocorre de forma estática “ad eternum”, mas se constrói cotidianamente no mergulho e aprofundamento conceitual do projeto de sociedade do qual o Coletivo busca participar. É necessário um processo coletivo de construir este incessante questionar e agir. Aqui, reforça-se o potencial das utopias como estimuladoras do caminhar dos grupos. E nesta caminhada reflexiva, tanto o sujeito como o grupo que constituem uma identidade não “voltam para trás”. É o que Santos (2008) chama de saber militante.

Santos, Prudêncio & Oliveira (2010) concluem, sobre a experiência do Coletivo CESCAR, que os processos formadores deram passos na direção do despertar para o saber militante, isto é, aquele em que o conhecimento estimula a mudança e a transformação.

A identidade é um processo que não tem fim nem destino. Os Coletivos estudados deram passos na direção de suas identidades, quando integrantes relatam a transformação pessoal e a proximidade com uma identidade de grupo. No entanto, o desafio é manter o constante exercício de estar em comunidades interpretativas e de aprendizagem construindo juntos um projeto de futuro, com o compromisso com o bem comum e com relações mais harmoniosas com a terra, com natureza e com a vida, humana e não humana.

#### **8.5.4 Do conceito de Potência de Ação**

O conceito de Potência de Ação foi identificado por 80% dos entrevistados como presente nos Coletivos Educadores. Pautado nas ideias do filósofo holandês do século XVII, Baruch de Spinoza, Sorrentino et al (2013) afirmam que a potência se inicia com a tomada de consciência da causa primeira de nossos afetos e sentimentos, pois “construímos ideias reflexivas a partir do que sentimos” (p. 46).

De acordo com Santos & Costa-Pinto (2005), o que nos move é a busca da liberdade e da felicidade e esta busca relaciona-se indissociavelmente com a nossa capacidade de expressar e realizar nossos desejos e, para esta realização, segundo a filosofia espinosana, é necessário seguir o caminho da razão, instrumento para a realização do que se deseja. Segundo as autoras, a potência de ação pressupõe uma atitude inconformista, pois “busca a

construção de caminhos de transformação da realidade com base na consciência sobre o que desejamos, na percepção do outro como interlocutor para construção de tal transformação e no conhecimento das regras que regem os processos que se deseja modificar” (p. 298).

Outro conceito tido como fundamento para a perspectiva da educação ambiental contida no ProFEA (Brasil, 2006) é a potência de ação, gerada no “bom encontro”, caracterizado por não hierarquizar os sujeitos do encontro, não submeter vontades, mas por desvelar um diálogo em que ambos protagonizam suas vidas, fortalecem-se em suas buscas e articulam suas capacidades (p. 10).

O intuito é que, a partir da clareza de suas potencialidades, o sujeito passe a se envolver com as regras sociais de maneira ativa e crítica, de modo a transformar sua realidade. Assim, a potência de ação se inicia na dimensão individual, do auto-conhecimento e se materializa na dimensão coletiva. Segundo Sawaia (2002) “potência de ação é da ordem do encontro, pois remete ao outro, incondicionalmente”. (p. 126)

Segundo Costa-Pinto (2012), Espinosa enfatiza a importância de nos organizarmos coletivamente. Segundo o autor, uma coletividade possui um *conatus* próprio, coletivo, e, portanto, possui uma potência de ação desmesuradamente maior que as potências individuais. Neste sentido, um dos entrevistados afirma que

*Percebemos a potência de ação do nosso trabalho que nunca é planejado e executado de forma isolada, sempre em grupo... a potência de ação é resultante do envolvimento dos agentes e das parcerias que o nosso coletivo socioambiental local possui. (Coletivo Socioambiental de Bragança Paulista)*

A participação como potência de ação refere-se ao encontro com o outro, com o desejo de participar que não vem de fora, mas vem da necessidade natural do sujeito, na busca pela liberdade e pela felicidade.

*Como o grupo se reunia para construir um material coletivamente, isso estimulou muito sua potência de ação, o grupo se sentia forte para agir, durante esse tempo sentia-se uma união do grupo e fortalecimento (Coletivo Tietê Jacaré).*

Santos & Costa Pinto (2005) apontam indicadores para avaliar se houve o incremento da potência de ação (individual e coletiva): a capacidade de enunciação dos desejos (partilha do que nos motiva), a capacidade de argumentação e negociação e a capacidade de construir, implementar e planejar projetos comuns. Em análise do COEDUCA, feita em pesquisa de doutorado (Costa-Pinto, 2012) que analisou o processo de constituição e realização do seu processo formativo, tem-se indícios da ocorrência da potência:

*Foi identificado o aumento da potência de ação, a partir da qualificação conceitual ocorrida durante o processo de constituição do grupo, com a crescente distribuição das falas no decorrer dos encontros não ficando mais restrita a um pequeno número de participantes e pela maior influência da fala de um na fala do outro, apontando para um grupo mais maduro individualmente e do Coletivo como um todo (p. 129).*

Já no depoimento abaixo, vê-se que nem todos os Coletivos alcançaram este conceito com a totalidade de seus integrantes. O Coletivo abaixo tem como instituição âncora uma organização da sociedade civil e relata a dificuldade de mobilizar o poder público para o Coletivo.

*De fato, houve pouca potência – atendemos algumas premissas por conta do projeto, ou os participantes do poder público que atendiam as demandas de seus trabalhos e programas municipais – a comunidade participou de forma mais passiva que ativa – a potência não se deu em rede, mas em atuações pontuais (Coletivo Mantiqueira Sustentável).*

Percebe-se assim que a capacidade de agir em direção a transformações foi relatada por Coletivos, dando indícios da ocorrência da potência de ação, e, pelos relatos, sente-se o aumento da potência de agir pelo fato de estar em Coletivos, inclusive quando se aponta a diminuição de atividades e a volta à passividade, ou sentimento de isolamento e fragilidade, a partir da diminuição dos ritmos de encontros.

### **8.5.5 Do conceito de Felicidade**

Felicidade foi outro conceito que emergiu com força nos depoimentos, trazendo indícios de que há incremento na felicidade a partir das intervenções realizadas pelos Coletivos Educadores.

Para Sposati (2002), felicidade é o caminho da inclusão, não no sentido de posse e acesso a condições objetivas de vida, mas trazendo à tona a subjetividade e um conjunto de sentimentos, como a alegria e o desejo, que permite que o potencial das capacidades humanas possa se exprimir. A fala abaixo evidencia a dimensão da felicidade como lugar desejado.

*O sentimento é de profunda felicidade, mesmo com todas as dificuldades encontradas. Cada resultado positivo nos impulsiona a seguir o caminho adiante e as pessoas são parceiras nesta jornada. (Coletivo Medianeira)*

Segundo Seligman et al. (citado por Sorrentino et al., 2013), a felicidade, apesar de difícil conceituação, possui três componentes básicos, que individualmente são incapazes de assegurar a felicidade: prazer, pertencimento e significado. Prazer proveniente do

engajamento em atividades,, significado compreendido na confluência de saberes e trocas culturais e pertencimento a algo que faça sentido além do material. Este depoimento abaixo sinaliza nestas perspectivas:

*A felicidade é o sentimento de pertencimento e realização das diversas ações planejadas, executadas e avaliadas pelo grupo atuante. A comunidade só é feliz quando percebe que tem nas mãos o poder de transformar o mundo com simples gestos de respeito e cuidado pelo meio em que vivemos. A fala recorrente de uma das integrantes de nosso Coletivo chamada Glória: “Só é sustentável se for pra ser feliz!” (Coletivo Mantiqueira Sustentável).*

Afirmar que a felicidade se encontra nos Coletivos Educadores não é pretensão deste estudo. O que importa, para este contexto, é que integrantes dos Coletivos colocam esta dimensão como existente a partir do pertencimento ao grupo, dos sentimentos que emergem da participação nos Coletivos.

Finalizando a análise da dimensão do cotidiano, olhando para o caminho ou eixo do planejamento participativo, pode-se inferir dos depoimentos que, ao buscarem se constituir em espaços públicos comunicativos, apresentaram novos significados e práticas, a partir da indução e diálogo com o ProFEA, constatando-se a sociodiversidade presente nos Coletivos.

No entanto, falta o aprofundamento do próprio projeto de grupo e de sua identidade coletiva. Pouco se enunciou a busca das utopias do grupo e da identidade coletiva, o que é condição *sine qua non* para que ocorram planejamentos participativos das intervenções a favor da mudança na direção de uma democracia radical.

Aqui se desenha uma potencialidade, que é a realização dos planejamentos participativos das intervenções pelos Coletivos, projetando com os envolvidos nos territórios. Nos depoimentos, identificou-se de forma ainda tímida tais práticas, talvez pelo próprio desconhecimento da importância deste eixo (do planejamento participativo) para se realizar a *política do cotidiano*, e fortalecer de forma efetiva as forças sociais instituintes presentes nos Coletivos Educadores.

A compreensão do ProFEA com toda a sua complexidade e a necessidade de se trabalhar a educação ambiental como política pública nas quatro dimensões ainda não se deu em sua plenitude, mas faz parte do próprio projeto de democracia assumido. Não há um ponto de chegada definido para os Coletivos, mas há a constante busca de articulação, de pactuação territorial, de construção de parcerias, de execução de projetos, etc.

Boa parte dos Coletivos na atualidade está desorganizada, desestruturada, e o tempo de articulação deles não foi suficiente para se constituírem com a radicalidade necessária para as transformações desejadas. No entanto, pode-se inferir dos depoimentos colhidos que há

vontade de serem protagonistas e de se reorganizarem, pois a chama da emancipação que foi plantada parece permanecer acesa.

*O COEDUCA, se entendermos como aquele grupo, com objetivos a longo prazo, não está articulado, mas desde que dêmos condições materiais de rearticulação, existe o potencial. Existe porque as pessoas se viram no processo, na política e acho que esta dormente. (Professor universitário, educador ambiental integrante de Coletivo Educador)*

O ProFEA, enquanto política de Estado, fomentou os Coletivos, mas agora há um total desamparo institucional e político<sup>65</sup> e a necessidade de capitanear novas políticas públicas de apoio aos Coletivos é um fato.

De forma geral, o apoio de recursos para a educação ambiental vem sendo historicamente negligenciado desde o veto ao artigo da lei da PNEA que previa um percentual de recursos públicos para o campo que permanece sendo visto como trabalhos voluntários. A perda de espaços institucionais da educação ambiental dentro do próprio MMA, é um fato preocupante, com uma Diretoria que se diminui para um Departamento e a educação ambiental, atualmente prevista apenas como uma linha dentro do PPA federal demonstra a fragilidade do controle social da/os educadora/es.

Este enfraquecimento do campo da educação ambiental dentro do governo federal, oportuniza o fortalecimento das forças do mercado, comprometendo os ideais do movimento ambientalista que prezam e atuam pelas forças instituintes presentes da comunidade . Compreender e implementar a educação ambiental como política pública nas suas quatro dimensões, é urgente!

## **8.6 Considerações Finais - Dos alimentos utópicos e obstáculos para a institucionalização dos Coletivos Educadores**

O desafio central para as políticas públicas de educação ambiental é o de conciliar o instituído com o instituinte. Efetivamente há uma constatação e desafio para que a política pública desenvolvida e dialogada pelos diferentes grupos e instâncias que fazem educação

---

<sup>65</sup>No ano de 2008, houve alteração nos rumos das políticas do DEA/MMA, face a substituição da direção do MMA, que gerou rupturas no apoio à implementação da política dos coletivos Educadores, amplamente sentida na sociedade envolvida com sua implementação. O documento “petição pela continuidade da política pública de apoio aos CEs”, de novembro de 2008, expressa o grau de insatisfação com a descontinuidade da política que encontrou ecos nas mais distantes regiões e setores do país.

ambiental, aqui em especial, os Coletivos Educadores, esteja pautada por esta conciliação e articulação.

O que é defendido como central é a necessidade do diálogo entre o instituído e o instituinte, pois ele sendo central, vai permitir que as conclusões sejam as que emergem do diálogo. As tensões são constantes, mas o instituído será tanto mais forte quanto mais apostar na valorização das forças instituintes, no fomento a estas forças, no reconhecimento dos processos instituintes. Aos sentimentos de isolamento e individualismo impostos pela atual conjuntura, precisa-se contrapor forças sociais instituintes e os Coletivos Educadores são iniciativas nesta perspectiva.

A opção é o fortalecimento do processo instituinte, sem abrir mão do instituído, sem abrir mão da regulação e da normatização e de um Estado forte, porém comprometido com as forças instituintes. É fortalecer o pilar da comunidade, para que o Estado possa se relacionar de maneira mais independente com o mercado e, assim, exercitar-se a priorização do bem público e comum.

Ao desafio de se trabalhar as distintas dimensões de uma política pública, apresentadas por Frey (2000), *polity, policy e politics*, precisa-se acrescentar a quarta dimensão, a da *política do cotidiano*, para que haja o fortalecimento da comunidade e o consequente equilíbrio das forças sociais do Estado, mercado e comunidade.

Na análise, constatou-se que os Coletivos Educadores, de forma geral, deram passos na direção das dimensões de forma idiossincrática, ou seja, cada Coletivo tem sua característica peculiar, relacionada à sua composição, tanto das instituições como das pessoas, relacionada ao seu território de atuação, ao seu tempo de existência, entre outros fatores.

O que fica claro é que não é suficiente a institucionalização que busca apenas formas, números e legislações ou somente a dimensão formal, ligada à regulação e normatização, mas sim a institucionalização que está comprometida com a emergência do sujeito crítico, que planeja e atua coletivamente, e daí a importância da *política do cotidiano*.

O eixo pedagógico da dimensão da *política do cotidiano* foi desdobrado pela análise dos cinco conceitos Oca: *comunidade, diálogo, identidade, potência de ação e felicidade*. Encontrou-se na constituição e atuação dos Coletivos Educadores a ocorrência dos conceitos, também de forma idiossincrática, reforçando o conceito da heterogeneidade, da tolerância e possibilidade da diferença, revelando a ocorrência do compromisso com a democracia radical, presentes no ProFEA (Brasil, 2006), inobstante a importância da necessidade de aprofundamento e qualificação constantes dos conceitos, na constituição de efetivas Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem.

O desafio é o de criar condições objetivas e subjetivas de realizar projetos de intervenção pelos Coletivos que sejam planejados participativamente, ou seja, “com” os sujeitos ou grupos beneficiados dos territórios e não apenas “para” os territórios. Pensado desta forma, não se trata de trabalhar um conhecimento fechado ou acabado, mas sim a construção de um processo, porque a busca é por novos lugares, novas utopias, com distintos projetos de sociedades sustentáveis.

Também é significativo que as normas e instrumentos legais não serão suficientes se não se desdobrarem no cotidiano das instituições e das pessoas, na cultura e na forma de ver o mundo de cada indivíduo e de cada instituição – o ProFEA e os Coletivos Educadores buscavam isto. Conseguiram?

No estudo exploratório realizado, à luz da perspectiva pedagógica, salta aos olhos o fato de alguns Coletivos estarem no processo de vivenciar a totalidade de se constituir enquanto política pública nas suas quatro dimensões e outros apenas viverem a realidade de implantação de um “projeto”, seja devido ao foco no processo de formação, nos cursos, seja por questões financeiras de descontinuidade das políticas públicas de apoio e fomento.

Efetivamente, instituições e pessoas reuniram-se para um determinado projeto, realizado e com bons resultados, individuais e coletivos, mas a perspectiva da continuidade, da permanência do Coletivo no território, da implantação de um Coletivo Educador enquanto Política Pública, pensada nas suas quatro dimensões, ainda carece de amadurecimento e realização.

O salto qualitativo no âmbito da formulação e implantação da política pública do ProFEA e dos Coletivos Educadores é compreender que o Coletivo não visa somente aglutinar pessoas, ou criar mais ONGs, mas sim aglutinar instituições para fazerem um projeto político pedagógico de território, para fazer intervenção planejada no território com diagnósticos e planejamentos participativos de médio e longo prazo, com articulação, pactuação e gestão de recursos, e também para implementar processos de formação educadora ambientalista, que se reeditem de forma permanente e continuada, dando um salto qualitativo no campo do instituído, mas também no do instituinte.

Da análise do campo, alguns pontos foram identificados como importantes para superação dos obstáculos postos à efetiva institucionalização dos Coletivos Educadores, podendo ser destacados:

1. O desafio do Coletivo se constituir enquanto grupo, construindo sua identidade coletiva, o que pode ser feito tendo os cinco conceitos como retaguarda na enunciação de suas utopias.

2. Um segundo desafio é o de realizar planejamentos participativos nos seus territórios de ação: desafios postos à constituição das distintas comunidades interpretativas e de aprendizagem, a partir dos Coletivos.

3. Outro ponto está relacionado ao papel e importância destas “cunhas de resistência contra hegemônicas” dentro das instituições e na sociedade como um todo, representadas pelas pessoas que participaram e participam dos Coletivos Educadores e pela própria presença destes processos coletivizantes dentro das instituições. Estas posturas ao serem mantidas, continuam a significar um processo contra hegemônico, questionador do *status quo*, dentro de uma inércia institucional, que ainda investe apenas na formação técnica, apenas no processo individualizante.

A experiência vivenciada nos Coletivos Educadores, na qual se valoriza a sintonia com outras pessoas, tem limites no atual processo civilizatório em que, em alguns momentos, a lógica hegemônica do individualismo acaba ganhando. A luta é encontrar forças para o desafio de enfrentamento do individualismo, que está no cerne das atuais sociedades.

Os Coletivos Educadores são estruturas de resistência, um movimento social de resistência, que aposta na participação em Coletivos voltados à construção de sociedades sustentáveis. Um encontro de pessoas e instituições que permita a institucionalização, com documentos e aparatos formais, mas que intenta capilarizar, realizar-se junto a todo tecido social, contribuindo com a mudança de comportamentos individuais e coletivos, por meio do reconhecimento e fortalecimento de processos e movimentos instituintes.

4. A trilha que o ProFEA e sua estratégia metodológica de Coletivos Educadores procura perseguir é a de romper com a institucionalidade formal como o único caminho, buscando, na dimensão cultural, assentada nas forças sociais instituintes, o fortalecimento do pilar da emancipação.

A institucionalização da educação ambiental exige trabalho com os dois pilares apontados por Boaventura de Sousa Santos (2002a, 2008) como alicerces para a construção das sociedades modernas – emancipação e regulação. Sendo que, prossegue o autor (Santos, 2002), no atual paradigma da modernidade: “o caminho não pode ser senão o de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação” (p. 79), na busca de um desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação.

5. Partiu-se da constatação de que os territórios de ação, ou espaços de construção política da sociedade, se encontram amalgamados por uma variedade de processos sociais, tanto da ação particularista do poder econômico, como da ação (ou falta) do Estado, seja partindo de princípios liberais para a atividade econômica em maior ou menor grau, seja um

Estado forte e de viés participativo, mas umbilical e historicamente constituído numa sociedade em que as relações são econômicas e políticas.

Cobram-se resultados imediatos de políticas de enfrentamento da problemática socioambiental, dentre elas, as de educação ambiental, mas tal imediatismo é inviável, pois as políticas supõem uma gradação sucessiva para o alcance de resultados, que devem ser apresentados e medidos incrementalmente.

Para Tassara & Ardans (2010), esta análise imediatista reforça a “cultura da frustração” (p. 168) na medida em que sugere incoerências, inconsistências impossibilidades e incompatibilidades, sustentando decepções que implicam no fortalecimento das forças conservadoras. A ordem geopolítica é a conjuntura existente e dela partimos na busca de apresentar propostas concretas, de dentro e de fora do Estado. A política de Coletivos Educadores analisada, na medida que se propõe a abrir os processos políticos de planejamento com processos pedagógicos, pode fomentar diferentes realidades que permitem a emergência de novos olhares.

6. A inclusão do viés relacional/comunitário, pedagógico, do fortalecimento do pilar instituinte, sem desprezar a importância e necessidade de fortalecer também o pilar instituído, contribui para a inclusão de um sistema político administrativo-formador (ProFEA, 2006), com foco nas pessoas e seus Coletivos, e se constitui na qualificação da institucionalização da educação ambiental brasileira.

Para além das normas legislativas e das políticas fragmentadas de Estado que flutuam ao sabor de interesses do mercado e de grupos circunstanciais que assumem o poder, é necessário o compromisso com a histórica busca de autonomia e emancipação própria de um movimento ambientalista e educador com o qual este trabalho se identifica. Os Coletivos Educadores permitem que uma política se enraíze e tenha continuidade, ao estimularem práticas educadoras construídas a partir de bons encontros, permitindo a construção de novos valores, no plano individual e coletivo, estimulando uma reflexão geradora de conhecimentos sobre si próprio, sobre o mundo e sobre a relação com o outro, seja este outro uma pessoa, um objeto ou qualquer ser vivo.

7. A análise do ProFEA contribui para o entendimento de que uma instância de governo sozinha não é capaz de construir uma política de Estado, no sentido mais rico da palavra, o de permear a sociedade. Os Coletivos Educadores apresentam o potencial da continuidade e permanência por estarem no território e agregarem distintos atores.

Se constituir em um Coletivo não é simplesmente juntar vários atores do território e acreditar que darão conta de enfrentar os desafios socioambientais de forma simplista. A

diversidade e complexidade do Coletivo, aqui analisada sob a ótica dos cinco conceitos Oca, traz, ao mesmo tempo, obstáculos e potencialidades necessários de serem enfrentados, na direção da transformação emancipatória.

Cabe aos Coletivos enfrentarem o processo de enunciação de divergências, com os seus distintos atores “colocando as cartas na mesa”, permitindo que haja rupturas, não se permitindo transformar-se em espaços “mornos” de pactuações rasas, e isto necessita de tempo e permanência dos trabalhos.

8. A intenção do ProFEA e do programa dos Coletivos Educadores, ao estimular processos pautados pela complementaridade dos pilares pedagógico/cultural/subjetivo/comunitário, do poder instituinte, com o pilar da regulação e normatização, na busca da institucionalização ampliada, contribui para o engajamento “de corpo e alma” das educadoras e educadores em processos educadores ambientalistas, mas precisa ser encarado como um desafio cotidiano, presente desde as mínimas tomadas de decisão, pessoal e coletiva, que mesmo que aparentemente apequenadas, contém a força da mudança, tal como esse estudo pretendeu descortinar, desvelando obstáculos e reiterando a utopia realizável de sociedades sustentáveis.

## Referências<sup>66</sup>

ALVES, D.M.G.; ANDRADE, D.F.; BARBOSA, C.R.; BIASOLI, S.A; BIDINOTO, V. M.; BRIANEZI, T.; CARRARA, M.; COATI, A.P.; COSTA-PINTO, A.B.; FERREIRA, L.E.C.; LUCA, A.Q.; MACHADO, J.T.; NAVARRO, S.M.; PORTUGAL, S; RAIMO, A.A.; SACCONI, L.V.; SIM, E.F.C.; SORRENTINO, M. Em busca da sociedade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentável**, Coruña, v. I, n. 9/10, p. 7-35, 2010.

ARENDRT H. **Crises da República**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. 201p.

AVANZI, M.R.;MALAGODI, M.A.S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005. p 95-102.

BAREMBLIT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes – teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte-MG: Instituto Félix Guatarri.2002. 187p.

BAUMAN, Z. (2001) *Modernidade líquida*. Traduzido por Dentzien . Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. 258p.

---

<sup>66</sup> De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

BAUMAN, Z. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 141p.

BOHM, D. (2005) **DIÁLOGO**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athenas, 2005. 178p.

BRANDÃO, C. (2005) Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p 85-91.

Brasil. (1999), Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 1. Brasília-DF, 28/04/1999.

Brasil. (2002), Decreto nº 4.281/02, 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 13. Brasília-DF, 26/06/2002.

Brasil. (2006), ProFEA – **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2006. 46p.

BUBER, M. (1974) **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974. 170p.

CASTELLS, M. (2007) **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.639p.

COSTA-PINTO, A. **Potência de agir e Educação Ambiental**: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. 2012. 164p. Tese de (Doutorado em Ciência Ambiental) - Universidade de São Paulo; Filosofia da Natureza e do Ambiente/UL; Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental & Departamento de filosofia da Faculdade de Letras Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.

ESPINOZA, B. **Ética/SPINOZA**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.240p.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes a prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, Brasília, v. 21, n.21, p.211-259, 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002. 118p.

GÜNTZEL-RISSATO, C. **Comunidades aprendentes**: uma experiência de implantação de Coletivos Locais de Ação Socioeducativa. 2012. 218p. Dissertação (Mestrado Interunidades em Ecologia Aplicada) – PPG Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” ; Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba-SP, 2012.

HARRISS, J. Public Action and the Dialectics of Decentralisation: Against the Myth of Social Capital as 'the Missing Link in Development'. **Social Scientist**, London, v. 29, n.11/12, p. 25-40, 2001

LEFF, E. (2000) Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., A. (Org.) **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus. p. 309-335.

LEFF, E. Limites y desafios de la dominación hegemônica. In: CECEÑA, A.E. ; SADER, E. (Coop.). **La guerra infinita**: hegemonia y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002. 280p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. Brasília-DF, UNESCO. São Paulo: Cortez, 2002. 118p.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: n-1 edições, 2014. 144p.

SÁ, L.M. Pertencimento. In:FERRARO JUNIOR, L.A. (Org). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 247-256.

SANTOS, B. de S. (2002a) A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, v.1 p. 15-415.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica das Ciências Sociais**, Lisboa, v. 63, p. 17-44, 2002b.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed.. São Paulo: Cortez, 2008. 348p.

SANTOS, C.C. ; COSTA-PINTO A.B. Potência de Ação. In: FERRARO JUNIOR. L.A. (Org.) **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras/es Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p.297-302.

SANTOS, S.A.M.; DI TULLIO, A. ; OLIVEIRA, H.T. de. (2011) Avaliação de um processo formativo de educadoras e educadores ambientais por um coletivo educador (CESCAR, São Carlos-SP). In: EPEA - ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil, 6., 2011. Ribeirão Preto-SP. **Anais....**Ribeirão Preto-SP. 2011. 16p.

SANTOS, S.A.M.; PRUDÊNCIO, C.; OLIVEIRA H.T. O perfil dos educadores ambientais participantes do CESCAR: a relação entre as trajetórias de vida e os processos de formação dos representantes das instituições parceiras e dos participantes dos processos formativos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 5, n.1, p.71-95, 2010.

SEVERINO A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, 2006.

SORRENTINO, M. (2005) Educação Ambiental e Políticas Públicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL GRANADA. 3., 2005. Andaluzia. **Anais....**Andaluzia, Espanha, 2005. p.1-9.

SORRENTINO M.; SIM, E.F.C.; SACCONI, L.V.; RAIMO, A.A.; PORTUGAL, S.; NAVARRO, S.M.; MACHADO J.T.; MORIMOTO, I.A.; LUCA, A.Q.; FERREIRA, L.E.C.; RISSATO, C.G.; COSTA-PINTO, A.B.; COATI, A.P.; BRIANEZI, T.; BIDINOTTO, V. M. BIASOLI, S.A.; BARBOSA, C.R.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: Fundamentos para educação ambiental. In: SORRENTINO, M.; RISSATO, C. G.; ANDRADE, D. F.; ALVES, D. M. G.; MORIMOTO, I. A.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 21-62.

SPOSATI, A. Movimentos utópicos da contemporaneidade. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. p.11-39.

TASSARA, E.T. de O.; ARDANS Educação Ambiental Crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e “silenciamentos”. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v.1,n.1, 59-71, 2006.

TASSARA, E.T.O; ARDANS, O.; BATISTA, V.L. (2010) Políticas públicas e formação humana: realidades da sociedade contemporânea. Participação e políticas públicas: para a produção de territórios mais igualitários. In PIMENTA, C.A.M. ; ALVES, C.P. (Org.). **Políticas públicas & desenvolvimento regional**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 211p.

TASSARA, E.T. de O.; ARDANS, O.; MASSOLA, G.M.; ARCARO, N.T. (no prelo) **Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (CETS): uma análise da política pública**.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas  
por imperativo existencial e histórico.*  
Paulo Freire<sup>67</sup>

Esta pesquisa pretendeu contribuir com estímulo a novos estudos, outras interpretações e olhares, novas contribuições. Opto por fazer as considerações finais em primeira pessoa para responder às indagações levantadas, expondo os sentidos apreendidos para o campo da educação ambiental, para a política dos Coletivos Educadores e, para mim com a realização da pesquisa, complementarmente a questões já apontadas nas considerações finais de cada artigo integrante da tese. Freire (2000) apresenta que o futuro não é inexorável, ele é construído.

O caminho trilhado dialoga com a etnografia, no qual fiz um mergulho com a própria prática, pelo forte envolvimento com o objeto de estudo – os Coletivos Educadores e a trajetória da educação ambiental no Brasil de âmbito federal no período de 2003 a 2008. No percurso e análise dos documentos, no levantamento de depoimentos das testemunhas, busquei elementos para fortalecer argumentos e aprendizados de minhas vivências e experiências. Na construção dos artigos, campo da pesquisa, dúvidas e discordâncias afloraram, mas também descobertas, conhecimentos e conexões se descortinaram.

No diálogo com autores do campo da etnografia, tive neles inspirações para interpretar o contexto e caminho percorrido, que buscou revolver a vivência de dez anos de participação na construção da política de formação de educação ambiental implementada pelos Coletivos Educadores e construir minhas interpretações.

Analisei o ProFEA para compreender se o Programa avança na institucionalização da educação ambiental, contribuindo com o fortalecimento do pilar do instituído e indo além, fortalecendo também o instituinte, e assim cumprir com o objetivo geral da tese de contribuir para o conhecimento sobre processos de institucionalização de políticas públicas de educação ambiental, refletindo sobre os seus desafios e necessidades.

Outra indagação explorada foi se os Coletivos Educadores, em diálogo com o ProFEA, constituem-se em um caminho para a institucionalização de políticas públicas de educação ambiental e o mergulho me mostrou que sim. Sem a pretensão de apresentar o Coletivo Educador como “a proposta”, identifiquei indícios nas minhas vivências e nas

---

<sup>67</sup> Freire (2000, p. 5).

testemunhas ouvidas nas entrevistas e questionários, de que a trilha que os Coletivos Educadores procuraram seguir (não como unanimidade, mas a partir de suas identidades e particularidades) foi de romper com a institucionalização formal como diretriz única, buscando que ela ganhe a dimensão cultural, e a dimensão das forças instituintes.

Uma questão que saltou aos olhos é que o ProFEA tem um potencial a ser desvendado, sua proposta é inovadora e ainda não foi assumida pelos Coletivos Educadores. O ProFEA tem a intencionalidade de contribuir com novas leituras e práticas sociais, assumindo um campo político-ideológico contra-hegemônico e sua complexa materialização, com o extenso conjunto de conceitos e referenciais que o fundamentam, ainda está por ser efetivada. O fato é que o movimento que se iniciou nos territórios carece, certamente, de aprofundamento “coletivo”, pois mesmo que algumas/uns integrantes amadureçam reflexões sobre suas utopias e projetos de sociedades, as reflexões precisam se dar coletivamente, e assim, uma fragilidade, mas também potencialidade constatada, foi a de que as reflexões sobre os projetos de sociedades, precisam contribuir para a construção das “identidades individuais e coletivas”.

Para tal desafio, são necessárias estratégias ou processos pedagógicos formadores duradouros, que ofereçam retaguarda às instâncias envolvidas na arquitetura de capilaridade proposta pelo ProFEA. É necessário assumir a fragilidade histórica de constituição do imaginário social e enfrentá-la com processos pedagógicos profundos, que construam repertórios suficientes à totalidade dos envolvidos no Coletivo, com todas as pessoas que aprendem participando.

O desafio pedagógico e político não é trivial. Constatei no trabalho a dependência dos processos formadores envolvendo os diferentes integrantes dos Coletivos e a busca da emancipação dos PAP3 em relação aos PAP2, e dos PAP4 com os PAP3 e assim por diante, existe, precisando visualizar estratégias metodológicas que ajudem a superar esta dependência dos “cursos” realizados por Coletivos. Também ficou reforçada a importância do apoio da instância federal PAP1 e conseqüente fragilidade com a descontinuidade do apoio.

Verifiquei, no entanto, que integrantes processos formadores que se mostraram efetivamente dialógicos, como o do COEDUCA, adquiriram o saber militante, com as instâncias PAP2/PAP3, PAP2/PAP4 e PAP3/PAP4, se “*intertrocando*”, as pessoas e instituições assumindo distintos papéis e trocando experiências, deram passos sólidos na direção do potencial emancipatório.

Coletivos duradouros no tempo, que vêm atuando desde 2005, como o Coletivo da Bacia do Paraná 3 e mesmo o COEDUCA (que diminuiu bastante o ritmo após o término dos

processos formativos), apresentam desdobramentos e conquistas capilarizadas, cada um com suas especificidades. E pelo que analisei, representam movimentos de resistência e de reconhecimento em seus territórios, pautados nos pilares pedagógico e político.

Constatai que o papel de mediação, combinado com a perspectiva da “vanguarda que se auto-anula” é ponto chave para que a capilaridade se realize. Não parece necessário ter “especialistas” educadoras/es ambientais, com um currículo mínimo a ser cumprido para a sua atuação, mas a habilidade da mediação comprometida com processos radicalmente libertários e emancipatórios, é ponto chave. Por outro lado, não levantar a bandeira de termos especialistas, não significa que educadoras/es que atuem por uma educação pragmática, prescritiva, sejam acolhidas/os nos processos dos Coletivos Educadores sem que seja realizado o diálogo com os princípios do ProFEA.

O que também constatei é que o diálogo com o conjunto teórico e metodológico do ProFEA fomenta uma formação que se aproxima do que Brandão (2013, p. 260) chama de mediação educadora, que ele fundamenta em dez ideias ou princípios de prática “sobre o saber, o conhecimento, a ação e a educação em favor da pessoa, da vida e do mundo”: i) competência intelectual responsável; ii) conhecimento fluido, instável, renovador; iii) autoconsciência e consciência crítica; iv) criatividade solidária; v) primado do diálogo vi) solidariedade envolvente e participativa; vii) tolerância ampliada; viii) simplicidade voluntária; ix) compromisso com a paz e x) o valor vida.

Estes princípios estão distantes do saber puramente acadêmico, teórico ou especialista. Estão, sim, comprometidos em “propiciar a todos, e a qualquer um, o acesso ao diálogo empoderador” (SORRENTINO, ET AL., 2013, p. 147). O fato é que a aproximação com o ProFEA reforça uma educação política progressista, de contraposição às forças desenvolvimentistas e na busca de outros projetos societários, que não os que estão apresentados na atualidade, contribuindo com respostas aos ideários do movimento ambientalista de perspectiva humanista, libertária, socialista democrática, comunitária, dialógica e de horizontalidade nas relações.

Apesar da realidade recorrentemente apontada nos Coletivos da complexidade e quantidade dos referenciais teóricos do ProFEA, é justamente também este universo que deu oportunidade dos Coletivos qualificarem sua atuação e irem incorporando nas suas práticas e formações contribuições singulares do conjunto dos referenciais.

Dentro desse contexto, e na oportunidade de conhecer e “degustar” muito dos cardápios de Coletivos, vi que a riqueza reside nos territórios. O ProFEA, neste sentido, veio somar, ganhar amplitude, contribuir com a oficialidade destes grupos, sem necessariamente e

ideologicamente impor conceitos e avaliações, considerando o campo socioambiental como um espaço de relações em movimento, cujo estado deve-se permanentemente construir e reconstruir.

Outra questão geradora de reflexões foi a dicotomia regulação/emancipação – poder instituído/instituinte. Neste sentido, verifiquei que os Coletivos estudados se envolveram com a construção e implantação de leis, normas, programas, instâncias oficiais e formais da área da educação, de meio ambiente e especificamente da educação ambiental, contribuindo com o aparelhamento organizacional, relacionando-se com os poderes instituídos, buscando que a lei seja respeitada e, portanto, exercendo o compromisso do controle social.

Por outro lado, também identifiquei que os processos (formativos e políticos) desencadeados pelos Coletivos foram além e apresentaram uma formação comprometida com processos educadores profundos, na busca de sentidos existenciais e de motivações relacionais para além da realização material consumista, se aproximando da radicalidade da crítica anticapitalista.

Apesar de diagnosticar vários avanços, pude perceber que o desafio de efetivar uma educação transformadora, e não apenas reprodutora, conta ainda com poucos recursos humanos, com apoios institucionais pontuais. Assim, as formações de formadores precisam de novas dimensões, bem como ampliação de parcerias, e, portanto, de escala e abrangência.

Desta forma, outro questionamento central que emergiu na tese foi a respeito da importância de a educação ambiental ser pensada, formulada e implementada enquanto política pública estruturante.

Identifiquei que a dialética apresentada por Santos (2002) regulação/emancipação se dá de forma complexa. A realidade é que as forças sociais Estado, mercado e sociedade se relacionam por distintas conexões e combinações. Todas cumprem o papel de regulação e emancipação, portanto, mesmo Estado e mercado contribuem para a emancipação, assim como a ciência, o direito e a estética também contribuem para a regulação. Apesar de o mercado estar quase todo ele a serviço da domesticação, a livre iniciativa e sua produção podem estar a serviço da emancipação.

Ocorre que os cenários atuais não são propícios à construção da participação e emancipação, com a radicalidade necessária. As classes dominantes, seja de dentro do Estado, do mercado ou mesmo na sociedade, não têm interesse de abrir mão dos seus “pequenos, médios ou grandes poderes” e o sentimento de isolamento e impotência diante desta lógica social “imposta” por variados lados, prepondera.

Deste modo, este estudo esteve constantemente questionando como fomentar a participação, com qualidade política (DEMO, 2006, p. 39), de distintos grupos sociais na construção e decisões dos modos de ser e estar na Terra. Como promover o ideário emancipatório das correntes do movimento ambientalista adotado e referenciado neste trabalho? Certamente é um questionamento que educadoras/es que atuam pela mudança, por tomadas de decisões compartilhadas no rumo de sociedades mais igualitárias e solidárias, também se colocam.

Os Coletivos Educadores demonstram ser movimentos que revelam “novas formas de independência e segurança em relação aos terrenos econômico, social e comunicacional, que juntas criam o potencial para se livrar dos sistemas de representação política e reivindicar seus próprios poderes de ação democrática” (NEGRI e HARDT, 2014, p. 16).

Para a utopia ecológica radical de Santos (2008), a utopia do século XXI, trazida como epígrafe do primeiro capítulo, o que está posto é “uma nova relação paradigmática com a natureza, que substitua a relação paradigmática moderna. É uma utopia democrática porque a transformação a que aspira pressupõe a repolitização da realidade e o exercício radical da cidadania individual e coletiva”.

Na primeira epígrafe apresentada na tese, Félix Guatarri (1990, p. 8), em sua obra “As três Ecologias”, traz o questionamento sobre por quais caminhos a humanidade optaria para viver dali em diante: “a do desemprego, da marginalidade opressiva, da solidão, da ociosidade, da angústia, da neurose, ou a da cultura, da criação, da pesquisa, da reinvenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade”?

Passadas aproximadamente três décadas da reflexão/questionamento do autor, a situação permanece direcionada ao primeiro caminho, tanto sob a ótica do meio ambiente, como a das relações sociais e da subjetividade humana – as três dimensões que Guatarri nomeia de “*ecosofia*” apresentando-as como caminhos para superação da crise civilizatória (GUATARRI, 1990, p. 54).

Valorosas iniciativas sintonizadas com a cultura, sensibilidade e meio ambiente ainda estão circunscritas a pequenas parcelas e territórios e permanece a urgência de encontrar forças que imprimam energia neste caminho, permitindo enfrentar a crise civilizatória planetária. Neste sentido, a educação ambiental assume um papel neste compromisso. Mas fica a pergunta, como ganhar escala no enfrentamento da crise socioambiental?

Se, por um lado, são necessárias medidas concretas, práticas, no “chão da fábrica”, da escola, do município, defende-se a perspectiva da educação ambiental enquanto política pública para adquirir escala. A construção que se inicia internamente, no subjetivo de cada

um, se materializa no território de existência de cada pessoa e de cada organização. Nesta etapa, constatei que a organização em grupos ganha potência de ação. E ao se interconectarem com outras políticas, outras temáticas e territórios, criam liga e podem ganhar a escala planetária que a questão socioambiental exige.

É necessário este “alinhar”, esta costura ou bricolagem das ações, projetos e programas das tantas iniciativas existentes que, por estarem desconectadas e fragmentadas, incorrem na descontinuidade e fragilidade.

Desta forma, a educação ambiental tem maiores oportunidades de se concretizar como políticas públicas estruturantes. Esta bricolagem não significa que tudo vale, nem tampouco a defesa de um campo fechado, falando entre e com seus pares. A opção se dá por políticas públicas estruturantes, radicalmente democráticas, participativas, dialógicas e comunicativas e que, portanto, ou por princípio, estão se inter-relacionando com outras temáticas e campos, teóricos e práticos.

São propostas radicalmente democráticas ao buscarem a perspectiva da *res pública*, do significado de *Bem Comum*; são dialógicas (e não consensuais) na perspectiva de enfrentamento e desvelamento dos conflitos e distintos projetos de sociedades; e são comunicativas e participativas, na medida em que tem como utopia o compromisso de responsabilidades compartilhadas e diferenciadas.

A opção pelo diálogo não significa pactuar, ou ligar-se a forças sociais que atuam na perspectiva hegemônica da sociedade individualista, mercadológica e inegavelmente predatória ao meio ambiente ecológico e social. Pelo contrário, fundamentam-se no que Freire (1980) chama de problematização das relações humanas com o mundo e diálogo entre educadoras/es e educandas/os, de maneira que ambos passam a ser investigadoras/es crítica/os.

Desta forma, a questão central que busquei na tese se refere à importância de os processos instituintes serem contemplados na formulação e implantação de políticas públicas de educação ambiental, do *locus* das forças sociais instituintes, para que tenhamos maior efetividade das políticas públicas de educação ambiental, sob a ótica da participação popular, levando à constatação da necessidade de incorporação de uma quarta dimensão, da *política do cotidiano*, a partir das dimensões apontadas por Frey (2000).

Este autor apresenta três dimensões, *policy*, *polity* e *politics*, como necessariamente integrantes de uma política pública, demonstrando que a institucionalização de uma política pública não se restringe apenas a documentos, leis e arcabouços institucionais. Como foi dito neste trabalho, sem as forças instituintes, as políticas públicas de educação ambiental podem

ser letra morta, ou podem ser um conjunto de instituições “de fachada” que não contribuem com a efetiva transformação das sociedades e materialização do ideário emancipatório do campo da educação ambiental. Defendi a necessidade de a educação ambiental ser construída e implementada enquanto políticas públicas que contribuam no reequilíbrio das relações sociais, priorizando o pilar da emancipação, sem negligenciar a importância da regulação. Nesta dialética de regulação/emancipação, encontra-se o conceito da institucionalização.

Desta forma, busquei reforçar, com este trabalho, a relevância da inclusão de uma quarta dimensão, da *política do cotidiano*, ligada às forças sociais instituintes, que se reveste da necessária pactuação e diálogo entre instituinte e instituído nos processos pedagógicos e políticos nas políticas públicas.

Nesta perspectiva, foram adotados os princípios filosóficos da identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade, para processos formativos educadores, que se pretendam profundos e duradouros, bem como a necessidade de a ação/intervenção se dar a partir de planejamentos com participação popular, constituindo os dois eixos, ou a base, para a efetivação da *política do cotidiano*, que não é somente subjetiva, mas feita de pactos e, portanto, política também.

Assim, compreender a essencialidade da *política do cotidiano* como dimensão de políticas públicas, compreendendo-a como sempre instituinte, continuamente adaptada, sempre aberta, buscando a mudança reformista, a utopia, no sentido político de mudança da sociedade e mudança da socialização das pessoas, fomentando uma verdadeira política educativa.

Desta forma, a relação instituinte e instituído nas políticas públicas, necessita das dimensões preferencialmente relacionadas ao instituído, mas essencialmente necessita da dimensão das forças instituintes, da *política do cotidiano*, pois é onde reside a essencialidade de transformação, pois quando se transforma no instituído, se engessa, devendo sempre manter esta relação dialética e aberta instituído/instituinte.

## Referências<sup>68</sup>

ABREU, J.L. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade.** Piracicaba: Editora Unimep, 1996. 204p.

---

<sup>68</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. NBR 6023.

AGRIPA A.F. A perda da radicalidade do movimento ambientalista brasileiro uma nova contribuição à crítica do movimento. **Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande-RS, v. 10, p. 1-18, 2003.

ALVES, D.M.G.; ANDRADE, D.F.; BARBOSA, C.R.;BIASOLI, S.A; BIDINOTO, V. M.; BRIANEZI, T.; CARRARA, M.; COATI, A.P.; COSTA-PINTO, A.B.; FERREIRA, L.E.C.; LUCA, A. Q.; MACHADO, J.T.; NAVARRO, S.M.; PORTUGAL, S; RAIMO, A.A.; SACCONI, L.V.; SIM, E.F.C.; SORRENTINO, M. Em busca da sociedade educadora ambientalista. **Ambientalmente Sustentable**, Coruña, v. I, n. 9/10, p. 7-35, 2010.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Mário da Gama Cury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. 1v.

ARENDT, H. **Crises da República**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2010. 201p.

ARDOÍNO J. **Education et Relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives**. Paris: Gauthier-Villars, 1980. (Traduzido do francês) Psicologia da educação na Universidade e na Empresa, São Paulo: Herder/USP,1971. 542p.

AVANZI, M.R.; MALAGODI, M.A.S. Comunidades interpretativas. In FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2005.p 95-102.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 280p.

BAREMBLIT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes – teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte-MG: Instituto Félix Guatarri, 2002. 187p.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.258p.

\_\_\_\_\_. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 141p.

BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Coordenação e Tradução João Ferreira. Revisão Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v. 1. 674p.

BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athenas, 2005. 178p.

BRANDÃO, C. **Comunidades Aprendentes**. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.p 85-91

BRASIL. “Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 28/04/1999, p. 1.

\_\_\_\_\_. “Decreto nº 4.281/02, 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 26/06/2002, p. 13.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA**. 3. ed. Brasília-DF: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2005. 102p.

\_\_\_\_\_. **Construindo juntos a educação ambiental brasileira**: Relatório da consulta pública do programa nacional de educação ambiental. Brasília: MMA, DF, 2005. 34p.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais-ProFEA**. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2006. 46p.

\_\_\_\_\_. **Mapeamentos, diagnósticos e intervenções participativas no socioambiente-MAPPEA**. In: TASSARA, E.; ARDANS, O.; FERRARO, L.A. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental/MMA e MEC, 2007. 83p. (Série Documentos Técnicos. Documento Técnico,15.)

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2007-julho de 2008**. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental/MMA e MEC, 2008. 162p. (Série Documentos Técnicos. Documento Técnico 15.)

BRUYN, S.T. **The Human Perspective in Sociology**. The methodology of participant observation. New Jersey: Prentice-Hall; Englewood Cliffs, 1966. 288p.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974. 170p.

BUCCI, M.F.D. Do conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M.F.D. **Direito Administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002. 310p.

CARLSON, R. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Gaia. Tradução de Cláudia Santanna Martins, 2010. 326p.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002a. 229p.

\_\_\_\_\_. (2002b) O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. (Versão em português.) Montreal: Publication ERE-UCAM, 2002b.v.1.p.65-90.

\_\_\_\_\_. Biografia, Identidade e Narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

CASTELLS, M. **Cidade, Democracia e Socialismo**. São Paulo: paz e terra, 1989. 194p.

\_\_\_\_\_. “O ‘verdejar’ do ser: o movimento ambientalista”. In: \_\_\_\_\_. **O Poder da Identidade**. (a era da informação: economia, sociedade e cultura). São Paulo: Paz e Terra, 141-165, 1999.

\_\_\_\_\_. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.639p.

CHAUÍ, M. 500 anos. Cultura e Política no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 38, p. 49-55, 1993.

\_\_\_\_\_. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, A.C.C. (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Polis, 2004. p. 23-30.

COSTA-PINTO, A. **Potência de agir e Educação Ambiental: aproximações a partir de uma análise da experiência do Coletivo Educador Ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil.** 2012. 164p. Tese de (Doutorado em Ciência Ambiental) Universidade de São Paulo ; Filosofia da Natureza e do Ambiente/UL, Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental & Departamento de filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.

CROALL, S.; RANKIN, W. **Ecology for beginners.** Ed. Brasileira. São Paulo: Proposta Editorial, 1981.174p.

CZAPSKI, S. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Brasília, DF: Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.166p.

CZAPSKI, S. Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil 1997-2007 – Brasília, DF. MMA, 2ª. ed., 2008. (Série Desafios da Educação Ambiental).

DEMO, P. **Pobreza política, Armazém do Ipê.** Campinas-SP: Autores associados, 2006. 139p.

DYE, T.R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J.F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: UNB, 2009. p. 99-129.

ESPINOZA, B. **Ética/SPINOZA.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. 240p.

FAORO, R. **Os donos do poder.** Formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.949p.

FERRARO JUNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores.** Brasília: MMA/DEA, 2013. v. 3. 452p.

FERRARO JÚNIOR, L.A. Dentro da crisálida ou do couro do dragão? Dilemas do educador ambiental quando dentro do Estado. In: SORRENTINO, M.; RISSATO, C.G.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; MORIMOTO, I.A.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências.** Curitiba: Appris, 2013. p. 451-460.

FERRARO JÚNIOR, L.A.; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, 2005. p. 59-69.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 148p. (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009. 157p.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas, Brasília**. n. 21, p. 211-259, jun. 2000. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89> . Acesso em: 15 dez. 2013.

GAUDIANO, G. “Outra lectura a La historia de La educación ambiental en América Latina y El Caribe”. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v.3, p.141-158, 2001. Disponível em [http://www7.uc.cl/sw\\_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea\\_investigacion/Educacion\\_Ambiental\\_IEA/IEA\\_001.pdf](http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Educacion_Ambiental_IEA/IEA_001.pdf) . Acesso em: 15 nov. 2013

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: *A Interpretação das Culturas*. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002. 118p.

GORZ, A. **Ecology as politics**. London: Douth End Press, 1980. 215p.

GUARNIERI, M.C. de L. **Governança de (em) redes sociais** – uma contradição? Website da RITS – Rede de Informações sobre o Terceiro Setor. Disponível em: [http://stoa.usp.br/crisguar/files/446/2230/Governan%C3%A7a%2520de%2520Redes\\_uma%2520contradicao](http://stoa.usp.br/crisguar/files/446/2230/Governan%C3%A7a%2520de%2520Redes_uma%2520contradicao). Acesso em: 29 abr. 2015.

HARRISS, J. Public Action and the Dialectics of Decentralisation: Against the Myth of Social Capital as 'the Missing Link in Development'. **Social Scientist**, London, v. 29, n. 11/12, p. 25-40, 2001.

HEIDEMANN, F.G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Org.) **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 22-39.

HEIDEMANN, F.G; KISSLER, L. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 479-499, maio/jun 2006.

JACOBI, P. **Meio ambiente e redes sociais: dimensões intersetoriais e complexidade na articulação de práticas coletivas**. Disponível em: <http://www.abdl.org.br/filemanager/fileview/286/>. Acesso em: 30 nov. 2010.

JACOBI, P. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: RIBEIRO, W.C. (Org.) **Patrimônio Ambiental**. São Paulo: EDUSP2003. p. 1-34.

KINGDON J. **Agendas, alternatives and public policies**. 3rd ed. New York: Harper Collins, 2003. 240p.

\_\_\_\_\_. Juntando as coisas. In: SARAIVA, E; FERRAREZI, E (Org.). **Políticas Públicas – Coletânea**. Brasília: ENAP, 2006, v. 1, p. 225-245.

LABRA, M.E. Análise de políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses: uma revisão. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 131-166, 1999.

LAYRARGUES, P. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Série Desafios da Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 155p.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR., A. (Org.) **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 309-335.

\_\_\_\_\_. **Saber Ambiental, sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1, 2001.343p.

\_\_\_\_\_. Limites y desafios de la dominación hegemônica. In: CECEÑA, A.E.; SADER, E. (Comps). **La guerra infinita: hegemonia y terror mundial**. Buenos Aires: CLACSO, 2002. 280p.

LINDBLOM, C.E. Still Muddling, Not Yet Through. **Public Administration Review**, New Haven, v. 39, p. 517-526, 1979.

LOBINO, M. **A gestão democrática como ponto de partida para ecoeducadores para sociedades sustentáveis**. 2010. 165p. Tese (Doutorado em Ciencias de la educacion) - Universidad Autónoma de Asuncion – UAA, Assunção, Paraguai, 2010.

LOPES, B.; AMARAL, J.N. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Supervisão e Coordenação Ricardo Wahrendorft. Caldas-Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. 48p.

LOWI, T. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, Washington-DC, v. 32, p. 298-310, 1972.

COHEN, M., MARCH, J., OLSEN, J. (1972). "A garbage can model of organizational choice". In: administrative science quarterly, n.17, p: 1-25.

MCCORMICK, J. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Tradução de Marco Antônio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. 215p.

MEDINA, N. Breve histórico da Educação Ambiental. In: PÁDUA, S.M.; TABANEZ, M. F. (Org.). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas-IPÊ, 1997. p. 265-269.

MORIMOTO, I.A. **Direito e educação ambiental: estímulo à participação crítica e à efetiva aplicação de normas voltadas à proteção ambiental no Brasil**. 2014. 456p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Ciências Ambientais-PROCAM, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.350p.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. Brasília-DF: UNESCO. São Paulo: Cortez, 2002. 118p.

MOSCOVICI, S. **Natureza: Para pensar a ecologia**. Rio de Janeiro: Instituto Gaia, 2007. 245p.

NASCIMENTO, E.P. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico, estudos avançados 26 (74), 2012.

NOBRE, M.; AMAZONAS, M. (Org.) **Desenvolvimento sustentável: a institucionalização de um conceito**. Brasília: Ed. Ibama, 2002.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Declaração: isto não é um manifesto**. São Paulo: n-1 edições, 2014. 144p.

NOVO, M. La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementários.

**Revista iberoamericana de educación**, n. 11, p. 75-102, 1996. Disponível em:

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie11a02.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2015.

PÁDUA, J.A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista 1786-1888**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 318p.

PEDRINI, A. **As Políticas Públicas Nacionais com Educação Ambiental no Brasil: evolução e perspectivas**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002. 8p.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 460p.

QUIRINO, A. **Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental**. 2013. 158p. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Rio Caldeira, T. P. **A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos**. Ed. Brasiliense. 1984.

SÁ, L.M. Pertencimento. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (Org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 247-256.

SALM, J.F.; MENEGASSO M.E. **Proposta de Modelos para a Coprodução do Bem Público a partir das Tipologias de Participação**. Rio de Janeiro: Enanpad, 2010. p. 1-17.

SANTOS, B. de S. A Reinvenção solidária e participativa do Estado. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE E A REFORMA DO ESTADO, 1999. Coimbra. Centro de Estudos Sociais (CES). Coimbra, 1999. 17p.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. In: \_\_\_\_\_. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002a, v. 1, p. 15-415.

\_\_\_\_\_. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 17-44, 2002b. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1285> . Acesso em: 07 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 3-46, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 348p.

SANTOS, C.C.; COSTA-PINTO A.B. Potência de Ação. In: FERRARO JUNIOR. L.A. (Org.) **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras/es ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.p.297-302.

SANTOS, S.A.M.; DI TULLIO, A.; OLIVEIRA, H.T. de. Avaliação de um processo formativo de educadoras e educadores ambientais por um coletivo educador (CESCAR, São Carlos-SP). In: EPEA - ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, 6., 2011. Ribeirão Preto-SP. **Anais...** Ribeirão Preto-SP, 2011. 16p.

SANTOS, S.A.M.; PRUDÊNCIO, C.; OLIVEIRA H.T. O perfil dos educadores ambientais participantes do CESCAR: a relação entre as trajetórias de vida e os processos de formação dos representantes das instituições parceiras e dos participantes dos processos formativos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 71-95, 2010.

SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas Públicas – Coletânea**. v. 1. Brasília: ENAP, 2006. 317p.

SAUVÉ, L. “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental”. In: SATO, M.; CARVALHO, MOURA, I.C. (Org.) **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**. Mato Grosso: UFMT. v. 6, n. 10, p. 72-103, 1997. Disponível em: [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao\\_ambiental\\_e\\_desenvolvim.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html). Acesso em: 30 jan. 2015.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de análise; Casos Práticos**. 2. ed. São Paulo. Cengage Learning, 2013.168p.

SEVERINO A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessalonik: A educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J.S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2000. p. 105-114.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental e Políticas Públicas. Granada/Andaluzia (Espanha), durante o In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3., 2005. Granada/Andaluzia. **Anais...** Granada/Andaluzia out. 2005.9p.

\_\_\_\_\_. Educador Ambiental Popular. In: FERRARO JUNIOR, L.A. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. v. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013. p. 141-153.

SORRENTINO M.; TRAJBER R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L.A Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, M.; SIM, E.F.C.; SACCONI, L.V.; RAIMO, A.A.; PORTUGAL, S.; NAVARRO, S.M.; MACHADO J.T.; MORIMOTO, I.A.; LUCA, A.Q.; FERREIRA, L.E.C.; RISSATO, C.G.; COSTA-PINTO, A.B.; COATI, A.P.; BRIANEZI, T.; BIDINOTTO, V. M. BIASOLI, S.A.; BARBOSA, C.R.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: Fundamentos para educação ambiental. In: SORRENTINO, M.; RISSATO, C.G.; ANDRADE, D.F.; ALVES, D.M.G.; MORIMOTO, I. A.; CASTELLANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZI, T.; BATTAINI, V.. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 21-62.

SORRENTINO, M.; BIASOLI S.A. Ambientalização das instituições de educação superior e educação ambiental: contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M.L.; LEME, P.C.S.; RANIERI, V.E.L.; DELITTI, W.B.C.(Org.). **Ambientalização nas Instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Paulo: EESC/USP, 2014. p. 39-45.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.P. Universidade e Políticas Públicas de Educação ambiental. In: AZEVEDO, D. **Educação em foco**. Revista de Educação. Secretaria de Meio Ambiente e Educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, set. 2009/fev. 2010. p.15-38.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-43, jul-dez 2006.

SPOSATI, A. Movimentos utópicos da contemporaneidade. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ. FAPESP, 2002. p.11-39.

TAMAIIO, I. **A Política Pública de Educação Ambiental: Sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente – Gestão do Governo Lula (2003-2006)**. 2007. 176p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TASSARA, E.T. de O.; ARDANS, O. Educação Ambiental Crítica: pesquisa-ação, participação, silêncios e “silenciamentos”. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 59-71, 2006.

TASSARA, E.; ARDANS, O.; BATISTA, V.L. Políticas públicas e formação humana: realidades da sociedade contemporânea – Participação e políticas públicas: para a produção de territórios mais igualitários. In: PIMENTA, C.A.M.; ALVES, C.P. (Org.). **Políticas públicas & desenvolvimento regional [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 211 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j8gtx/pdf/pimenta-9788578791216-09.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2013.

TASSARA, E.T. de O.; ARDANS, O.; MASSOLA, G. M.; ARCARO, N. T.. **Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (CETS):** uma análise da política pública (no prelo).

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitudes em relação as plantas e aos animais (1500- 1800). São Paulo: Companhia das letras, 2010. 537p.

VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania.** A sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.403p.

VIOLA, E.; BOEIRA, S. A dinâmica do Ambientalismo e o processo de Globalização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1/2, p. 6-12, 1992.

VIOLA, E.; VIEIRA, P. Da preservação da natureza e do controle da poluição ao desenvolvimento sustentável: um desafio ideológico e organizacional ao movimento ambientalista no Brasil. **Revista de administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 81-104, 1992.

VIOLA, E. O movimento ambientalista no Brasil (1971-1991): da denúncia e conscientização pública para a institucionalização e o desenvolvimento sustentável. In: GOLDEMBERG, M. (Coord.). **Ecologia, Ciência e Política:** participação social, interesses em jogo e luta de ideias no movimento ecológico. Rio de Janeiro: Revan, 1992. p. 49-75

**APÊNDICES**



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO SEMI ABERTO

Semíramis Biasoli: pesquisadora – Doutorado junto ao PPGI/ESALQ-Usp/SP.

Orientador: Marcos Sorrentino.

Objetivo do questionário: Levantar indícios/atributos de Institucionalização de Coletivos Educadores em relação às duas dimensões identificadas na pesquisa de Doutorado em andamento.

Respondente:

Nome:

Instituição que atua:

Coletivo Educador do qual faz parte:

Território que o Coletivo Educador atua:

*1ª Dimensão da Institucionalização: dimensão formal, relacionada ao pilar do instituído.*

**Pergunta 1:** Você reconhece como desdobramento da constituição e atuação do Coletivo Educador do qual faz parte, algum item abaixo relacionado a EA, bem como às outras temáticas trabalhadas pelo Coletivo?

	Sim	Não	Especifique o item (qual documento/instância), etc...	Especifique o tipo de envolvimento do Coletivo (ex: iniciou a construção; participou da revisão; mobilização do Coletivo para que o documento “saia” do papel;etc.

Legislação(s): (Lei, Decreto, etc.)				
Programa(s)				
Projeto(s)				
Outra(s) norma(s)				
Criação e/ou fortalecimento de Instâncias administrativas (Departamentos/Diretorias, etc)				
Participação (cadeiras) em órgãos colegiados (Por exemplo: Conselhos, Comissões, etc)				
Projeto Político Pedagógico				
Participação em Redes				
Outros:				

*2ª Dimensão da Institucionalização: dimensão relacionada ao pilar do instituinte.*

**Pergunta 02:** Você identifica a presença vivenciada de algum ou alguns dos conceitos abaixo, na constituição e atuação do Coletivo Educador que você participa?

1.  Comunidade
2.  Identidade
3.  Diálogo
4.  Potência de Ação
5.  Felicidade
6. Outros \_\_\_\_\_ especifique
7. **Qualifique**, caso entenda pertinente, o(s) conceito(s) enumerado(s), exemplificando sua(s) ocorrência(s).

**E por último**, registre suas impressões do “Estado da Arte” em que o Coletivo Educador se encontra, ressaltando os atuais desafios postos para sua permanência no território em que atua.

**IMPORTANTE:** Pretendo utilizar estes dados em minha pesquisa de doutorado, tomando o cuidado de não identificar diretamente as pessoas com as respostas para evitar constrangimentos. Seu nome será citado apenas nos agradecimentos por contribuir com o trabalho. Assim, pergunto:

Você autoriza a utilização de suas respostas na minha pesquisa?

Sim     Não

Muito Obrigada pela disponibilidade, aguardo a devolutiva, abraço.

[semiramisbiasoli@yahoo.com.br](mailto:semiramisbiasoli@yahoo.com.br) – Fone: 19-98144-4788

## APÊNDICE B – ESTADO DA ARTE RELATADO POR INTEGRANTES DE COLETIVOS EDUCADORES<sup>69</sup>

### 1. Coletivo Tietê Jacaré - Coletivo Educador da Bacia Hidrográfica dos Rios Tietê-Jacaré – São Paulo.

O Coletivo Tietê- Jacaré teve uns três anos que foi bastante ativo, entre os anos de 2008 e 2010 aproximadamente, porque foi envolvido em um projeto financiado pelo FEHIDRO que fazia a capacitação desse coletivo e após foi envolvido em um segundo projeto que era de elaboração de um material de EA. Depois que acabou os projetos o coletivo foi se encontrando cada vez menos. Uma das dificuldades relatadas pelos integrantes é que faltava apoio de recursos (FEHIDRO) para a locomoção e as prefeituras cada vez menos disponibilizavam veículo e motorista para poderem participar. O Coletivo existe de certa forma porque são praticamente as mesmas pessoas da câmara técnica de EA da Bacia TJ. Mas elas não se reúnem como coletivo a muito tempo, se encontram apenas quando a CT-EA é convocada. Na época foi criada uma lista de discussão na qual eu envio notícias, mas que ninguém nunca interagiu nem respondeu. Por muito tempo estimei que todos utilizassem como meio de comunicação, mas não funcionou, raramente alguém enviou algo. Eu continuo enviando notícias e oportunidades.

### 2. Coletivo Ipê Roxo - Coletivo Educador de Ribeirão Preto e Região – São Paulo

Desde seu início em 2005, ocorreram muitas idas e vindas de pessoas e instituições. Períodos com muita participação alternados com outros, de pouca participação. Neste momento somos um grupo muito pequeno e isto não permite que alcemos altos vãos. A vantagem é que temos uma instituição-âncora (A.C.E. Pau Brasil) que sabemos poder contar sempre. Em termos de ações, pontuais ou não, consideramos que estamos paradas, mas com planos de resgatar um grupo de estudos iniciado no ano passado e interrompido devido às demandas pessoais e profissionais de cada uma. Com o curso se iniciando no segundo semestre (Projeto FEHIDRO), pretendemos convidar outras pessoas/instituições a participarem deste grupo. O cenário da educação ambiental no município é uma luta contra muito poder público e privado. O Coletivo Educador existe, porém, precisa ser fortalecido. Por outro lado, as urgências locais são enormes e não podem esperar. Enquanto isso não acontece temos que partir para outras instâncias, como o COMDEMA, comitê de bacia e outros, porém, sempre que é possível, fazemos questão de marcar presença como Coletivo.

---

<sup>69</sup> Não foi trazida a totalidade dos depoimentos, mas uma amostra de alguns dos depoimentos colhidos no trabalho de campo, que informam/traduzem percepções/entendimentos de depoimentos de integrantes dos Coletivos sobre o Estado da Arte.

### **3. Coletivo COEDUCA - Coletivo Educador Ambiental de Campinas e região – São Paulo.**

Os participantes se reconhecem como parte do Coletivo. Alguns chegam a incluir a identidade do Coletivo em sua assinatura institucional. Também é possível perceber um sentimento de pertencimento a uma comunidade na qual se partilham alguns ideais, conceitos e práticas. Ainda hoje ocorrem algumas iniciativas nas quais os coeducandos se aglutinam para potencializar suas ações no entorno de projetos de áreas verdes, discussões de projetos de lei e defesa de algumas áreas e direitos. Além do que explanei acima, diria que hoje o Coletivo é uma identidade no campo das ideias e uma porção de mini coletivos, “clusters” de pessoas que se encontram e colaboram entre si no entorno de projetos e da defesa de direitos.

### **4. Coletivo COLEDUC - Coletivo Educador de Vitoria – Espírito Santo**

Quanto ao estado atual do Coleduc, está no "congelador" da administração nova. Como presidente da CIEA, hoje estamos acompanhando ativamente o cronograma da elaboração do Programa Estadual de EA devido `exigência do Ministério Público. A maior dificuldade é o conceitual. Nem academia, nem o gestor público enxerga o 'ambiente como totalidade.

### **5. Coletivo CESCAR - Coletivo Educador de São Carlos, Jaboticabal e região – São Paulo.**

Depoimento 1: O CESCAR implantou, entre os anos de 2005 e 2008, o projeto VIU: Viabilizando a Utopia (financiado pelo FNMA - edital 05/2005), por meio do qual foram oferecidos cursos de especialização e extensão em EA. Nesse processo, foram formadas/os 59 educandas/os entre lideranças comunitárias, educadoras/es, professoras/es, bem como representantes de organizações governamentais e não governamentais. As atividades desenvolvidas ao longo desse processo, assim como os seus resultados foram publicados nos três volumes dos Cadernos do CESCAR (DOMINGUEZ et al., 2011; OLIVEIRA et al., 2011; SANTOS et al., 2011). Durante a implementação dos cursos de extensão e especialização, a mobilização das pessoas ligadas às instituições parceiras diretamente envolvidas no processo foi bastante intensa, em decorrência da ampla carga horária da formação e do extenso recorte geográfico do coletivo, que demandava tempo e custos com os deslocamentos constantes de parte da equipe (SANTOS, 2010). Sendo assim, com a finalização desses cursos, em 2008, o CESCAR reestruturou-se em torno das parceiras locais para a execução de ações em cada um dos seus municípios (KUNIEDA, et al., 2011). Nessa nova etapa, podemos citar dois cursos de formação de educadoras/es ambientais desenvolvidos pelo grupo de São Carlos: 1) o curso EA para Conhecer, Vivenciar e Compartilhar, oferecido em 2009 pela Sala Verde, para professoras/es da rede municipal de ensino de São Carlos e estudantes de graduação; 2) o curso Meio Ambiente e Você Professor: uma rede de saberes, oferecido em 2010, pelo então PEAm/ CEMA/ UFSCar e pelo CDCC/USP em parceria com a Fundação José Lazzarini e o Programa Batea: Educação Ambiental e Viveiro Florestal, no município de Batatais (SP). Outro projeto que começou a ser planejado pela PMSC e pela REA-SC nesse momento em

que o CESCAR, tendo finalizado o projeto VIU, começa a articular ações locais foi o ProMEA na Rede. A partir da experiência adquirida com o coletivo em termos do fortalecimento das ações individuais e institucionais por meio do trabalho em rede e da construção coletiva, iniciou-se o delineamento de uma estratégia para a efetiva implementação do Programa Municipal de EA na rede municipal de ensino.

Depoimento 2: Eu vejo que o CESCAR teve seu auge durante o curso de especialização e extensão que ofereceu (incluindo planejamento, avaliação, etc). Depois disso, o grupo se desarticulou muito. As pessoas que permaneceram mais próximas continuaram a trabalhar juntas, especialmente por meio da universidade (LEA/UFSCar) e em parceria com a prefeitura. Eu acredito (e sei de alguns casos) que algumas pessoas continuem trabalhando com tema. Mas não tenho conhecimento se há uma articulação entre grupos/pessoas, especialmente nas outras cidades fora de São Carlos. Em São Carlos, a relação do grupo mesmo se restringe a uma comunicação pela lista de e-mails sobre eventos, cursos, etc. Nós fizemos algumas tentativas de manter um grupo com a identidade do CESCAR, mas acho que não conseguimos.

#### **6. Coletivo Educador Municipal da Bacia do Parana 3 - Coletivo Educador da bacia do Paranã 3, com 32 municípios lindeiros – Paranã.**

Desafios: comprometimento de todas as pessoas envolvidas, reconhecimento das ações realizadas, descontinuidade com a troca de gestores públicos, falta de recursos (financeiros, humanos e materiais). Avanços: identidade do coletivo educador formado, tanto a nível municipal como em nível de bacia Hidrográfica, crescimento e fortalecimento do grupo, elaboração de projetos técnicos e alguns financiamentos, ações contínuas e permanentes, entre outros.

#### **Coletivo Educador Medianeira – integrante do Coletivo Educador local da bacia do Paranã 3, com 32 municípios lindeiros – Paranã, integrante do Coletivo Educador Municipal da Bacia do Parana 3**

Nós somos 29 municípios na Bacia do Rio Paraná 3 (28 municípios no Estado do Paraná e Mundo Novo/MS). Cada Município tem seu Coletivo Educador Municipal. Percebo uma renovação no grupo de educadores ambientais em processo formativo, que acontece a cada 2 meses, coordenado pela Equipe de Educação Ambiental da Itaipu Binacional. Isso traz pessoas novas, com necessidades de retomada sobre a caminhada da educação ambiental na região. Mas isso é bom, porque toda a história precisa ser recontada quantas vezes forem importantes para o grupo, que não surge do nada, mas que já vem com muita bagagem de diferentes saberes e embasamento teórico e com uma identificação muito forte! Com relação ao Coletivo Educador Municipal, temos um grupo de pessoas boas, atuantes em espaços diversos (professoras, militante de organização de proteção e defesa de animais, estudante universitário, participante da Pastoral da Juventude, agente de endemias, agente comunitária de saúde, militante do Movimento de Mulheres e em defesa da saúde pública, enfermeiro, representante Clube de Mães, Clubes de Serviço).As reuniões têm acontecido com menos

intensidade em função de outras demandas das gestoras de Educação Ambiental e dos próprios Educadores Ambientais. Estamos organizando a agenda para facilitar nossas reuniões, que precisam incluir na pauta a Cultura da Reflexão e Planejamento e Compartilhamento das ações. Temos nos reunido com maior frequência para realização de tarefas. Na minha opinião, essa conduta tarefeira não fortalece o Coletivo.

**7. Coletivo Território Portal da Amazônia** - Coletivo Educador do Norte Matogrossense, com 17 municípios do Território Portal da Amazônia - Mato Grosso.

O Coletivo Educador do Território Portal da Amazônia, foi desenvolvido em 17 municípios organizados em 4 núcleos de formações. Atualmente o Instituto Floresta e demais parceiros não tem condições de monitorar a atuação dos educadores ambientais participantes (PAP 3 e PAP 4) do processo de formação, salvo algumas informações que nos são relatadas. Um grande desafio é encontrar meios de fortalecer cada núcleo de formação como um coletivo independente, devido às grandes distâncias físicas e suas realidades locais, formando uma rede que se mantenha interligadas. Outro desafio é o fato que os parceiros necessitam da instituição âncora para mobilizar o Coletivo Educador, cobrando desta instituição a continuidade do Coletivo Educador. A maior dificuldade encontrada é a falta de recursos financeiros para manter pessoas trabalhando em prol do Coletivo Educador naquelas funções em que sobrecarregam a atuação voluntária, sendo que o Coletivo Educador tem uma demanda de trabalho contínuo diário (mobilização, planejamento, articulação com os parceiros, trabalho em rede, produção e sistematização de materiais, etc.).

**8. Coletivo Socioambiental de Bragança Paulista** - Coletivo Educador do município de Bragança Paulista – São Paulo.

O desenvolvimento das práticas de EA não formal em Bragança Paulista, acontece em grande parte através das atividades do Coletivo Socioambiental de Bragança Paulista, que teve sua origem em um programa do Ministério do Meio Ambiente denominado “Coletivos de Educadores Ambientais Populares”. Teve início com um coletivo regional chamado Coletivo Mantiqueira que tinha como meta desenvolver seus trabalhos nas 10 cidades que compõe a cabeceira da bacia hidrográfica dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí. Dentro da perspectiva do enraizamento da educação ambiental, os municípios que participam do Coletivo Mantiqueira foram incentivados a formar o seu Coletivo Local, nascendo assim o Coletivo Socioambiental de Bragança Paulista, o nome dado ao coletivo local. Esse Coletivo é formado por pessoas, entidades, instituições e empresas que se preocupam com a questão ambiental e se envolvem de maneira voluntária acreditando na força do trabalho cooperativo. O Coletivo Socioambiental de Bragança Paulista tem como objetivos: promover ações concretas que visem à construção da sustentabilidade socioambiental por meio da educação, fazendo com que a comunidade seja protagonista desta história a partir de conhecimento, reflexão e atuação, articulando a integração de diversos setores da sociedade agregando força para ações que promovam educação ambiental. As ações realizadas pelo coletivo Socioambiental desde 2007: Reuniões mensais: Realização da I, II, III e IV Expedição Fotográfica; Realização do I, II, III, IV e V Cine Debate; Realização de 10 Feiras de Troca sustentável; Participação na

Câmara Municipal – Dia da Água e Apresentação do Coletivo Socioambiental; Incentivo à Campanha de Doação de Sangue (desde 2008); Realização de Evento Ambiental – Lago do Taboão Realização da Pesquisa de Opinião: Sustentabilidade Socioambiental - Meio Ambiente e você; Mutirão ecológico no Parque Petronilla Markowicz; Produção semanal de artigos para a Coluna Ambiente em Pauta – BJD, desde 2009; Realização de 10 turmas do Curso de Agente Socioambiental; Realização de 04 turmas do Curso de Agente Socioambiental Juvenil; Realização do curso Protagonismo Socioambiental; Grupo de Estudos: Confraria do Saber; Encontro Regional de Agentes Socioambientais do Coletivo Mantiqueira; Realização de Mesa Redonda: Escassez de água? O que fazer? O Coletivo Socioambiental possui um núcleo de coordenação fortalecido, porém o voluntariado dentro do Coletivo faz com que tenhamos uma participação ‘flutuante’ de alguns integrantes, que participam ativamente durante um tempo, depois se envolve em outras coisas e volta a participar em outros momentos; uma estratégia importante é a forma como planejamos as atividades: se aproximando de uma ação, formamos um grupo de trabalho (GT) que se reúne semanalmente e se envolve na execução da ação, até que ela se concretize, então esse GT é diluído e se formam novos GT’s para outras atividades, dividindo assim as responsabilidades e aproveitando as habilidades e potencialidades de cada um integrantes e de nossos parceiros. São muitos os desafios e dificuldades encontrados no caminhar, temos a preocupação de não ficarmos na superficialidade das questões voltadas a formação de sociedades sustentáveis, sabermos de sua complexidade, mas com criatividade e espírito coletivo fizemos a opção por enxergar na complexidade um vasto leque de possibilidades.

#### **9. Coletivo Educador VoS - Voluntários Socioambientais – Coletivo Educador de Suzano e Mogi das Cruzes – São Paulo.**

Depoimento 1: Infelizmente, desde fevereiro de 2014 está desarticulado. Isso se deve a vários fatores como: mudança de integrantes para outros estados; trabalhos/compromissos profissionais assumidos pelos integrantes; família; além da ausência de recursos financeiros para tocar os projetos e ações do Coletivo. Isso provocou uma dispersão dos membros mais ativos do Coletivo e por enquanto não temos previsão de estratégias para continuidade.

Depoimento 2: Os desafios são imensos. Estamos inseridos no contexto da bacia de um dos principais rios do Estado de São Paulo, em meio a expansão imobiliária. Não existem outros coletivos e as ONG’S são pequenas. Logo defender o bem comum que é o socioambiente está cada vez mais difícil. O poder público é omissivo, as empresas opressoras, e temos ainda que trabalhar, estudar e sobreviver! Fazer o controle social, participar dos Conselhos, tudo isso necessita de mais e mais pessoas, e o nosso Coletivo sofre com a escassez de gente!!

#### **10. Coletivo Mantiqueira Sustentável - Coletivo Educador dos municípios das cabeceiras dos rios que formam a bacia hidrográfica do Piracicaba, Capivari e Jundiá (PCJ): Atibaia, Bom Jesus dos Perdões, Bragança Paulista, Joanópolis, Nazaré Paulista, Piracaia e Vargem do estado de São Paulo e município de Extrema em Minas Gerais.**

Frágil – enquanto rede. Forte – enquanto laços e vínculos que ficaram de muitos participantes com as instituições proponentes e parceiras (ex. Terceira Via, Sala Verde, Oficina Ambiental Extrema). As prefeituras pouco se apropriam deste trabalho e forma de rede – os projetos locais se viabilizaram mais por esforços da Terceira Via (captação de recursos de novos projetos) que por força de mobilização espontânea da rede. Os coletivos de Bragança e Extrema se mantêm pois fazem parte de política pública local e tem servidores dedicados, mas considero esforços individuais e não coletivos. Ambos coletivos servem aos interesses da esfera pública, e não os vejo como ação crítica e transformadora. Posso dizer que participaram da construção do projeto do COLETIVO MANTIQUEIRA perto de 1000 pessoas, e 200 instituições. A Terceira Via consegue mobilizar de forma consistente cerca de 100 lideranças em 11 municípios – as respostas deste grupo sempre que demandados, vem sendo positiva, mas muito mais pela força da experiência, e da relação pessoal estabelecida comigo (Gianm + outros colegas da execução + Terceira Via), que do Coletivo em si.

#### **11. Coletivo Educador Tem Jeito Sim - Coletivo Educador do Território Transxingu - Pará.**

Acredito que para registrar o “Estado da Arte” em que o Coletivo “Educador Tem Jeito Sim” se encontra, faz-se necessário contextualizar como se deu o processo de implementação dos coletivos educadores no Território TransXingu. Em 2006, o Coletivo Tem Jeito Sim assumiu a responsabilidade de formar/consolidar quatro coletivos educadores nos microterritórios de Altamira, Vitória do Xingu, Vila Nova, distrito de Senador José Porfírio e Uruará, Transamazônica e Xingu, sudoeste do Pará. Dos quatro, somente os Coletivos de Altamira e Vitória do Xingu após apoio do DEA/FNMA, tiveram um acompanhamento mais frequente/continuado pelo fato da Tocaia sediar em Altamira e ter uma atuação maior nessas duas localidades através do Ponto no Xingu, ponto de cultura apoiado pelo MinC. Outro aspecto facilitador, foi a proximidade das duas cidades (a distância entre Altamira e Vitória do Xingu é de 45 km), considerando as distâncias dos demais microterritórios (Uruará 210 km de Transamazônica e Senador 1 h de carro + 3 h de barco). Então, pra começar, acolhemos a ideia de enraizamento de coletivos educadores num território muito grande e acompanhado de inúmeros e complexos problemas e com uma equipe jovem e reduzida. A equipe embrião multidisciplinar do coletivo educador que tem uma capilaridade no território não conseguiu dar conta das articulações que cada uma dessas realidades exigia como peculiaridade do lugar. Por um lado, o projeto não cobria os custos necessários e as parcerias institucionais não investiam no processo. Por outro, as distâncias geográficas dificultavam o contato permanente necessário. Ficou claro que, a exigência do edital do fundo para atuação em pelo menos quatro microterritórios era inviável para a nossa realidade. A institucionalização do Coletivo Tem Sim não ocorreu nos moldes propostos pela DEA através dos seus Programas, se avaliarmos do ponto de vista da não incorporação dessa política pelas instituições públicas que deveriam tratar da educação ambiental no Território, a exemplo da SEMAT, SEMA, UFPA, etc. Ainda assim, o coletivo TJS se manteve com as organizações de base que trabalham com as questões culturais e ambientais e conseguiu construir o seu Projeto Político Pedagógico, o seu Plano de Comunicação Social e o seu Caderno de Educação Ambiental Popular (a temática trabalhada inserida no encarte do cd - versão proposta por nós), contando com a tímida participação da UFPA. Ocorreram as formações propostas pelo projeto, tendo

como referência o projeto político pedagógico, e a partir daí muitas articulações foram se configurando a partir desse coletivo de abrangência regional. Como desdobramento, formaram-se novos coletivos educadores todos compostos por grupos e organizações que atuam nas suas comunidades, porém sem a institucionalização dos espaços. O coletivo se tornou espaço de socialização de problemas, compartilhamento de ações de formação e intercâmbio. Atualmente a arquitetura de capilaridade da proposta se encontra assim organizada com os PAP3 e 4: Coletivo Território Livre (movimento urbano)/Hip Hop-Movimento Undergroud-Movimento de Rock-Skate/Coletivo NEAM (formação de educadores e jovens agricultores familiares)/Coletivo de Música (formação de jovens músicos da cidade, campo e rio)/Coletivo Ói e Ôiça de Audiovisual (formação com e através do audiovisual)/Coletivo de Mulheres (formação de mulheres cidade-campo-rio-aldeias). Diante do contexto atual da região, com a chegada verticalizada do grande projeto do governo: a Usina Hidrelétrica de Belo Monte – organizações não governamentais, instituições públicas, universidades e movimentos sociais, sofrem um processo de desarticulação política. A forma que a usina está sendo implantada na região, nos seus quase 50% de construção, de concreto barrando o Rio Xingu, é de muita promessa e pouco ou quase nada de cumprimento dessas. Ou seja, em muitos dos municípios atingidos pela maior usina a ser construída no Brasil, a empresa em conchavo com o governo federal chega querendo fazer o papel do Estado – há dezenas de anos, ausente ou pouco presente na região. Não é estranho presenciarmos todos os dias – processos de cooptação na região, sobretudo das lideranças. Assim, a divisão de grupos, cooptação, desagregação, enfraquecimento dos movimentos são estratégias fundamentais do governo federal para efetivação dos planos de crescimento. O Xingu é visto como um banco (cheio de recursos), e esquecem e fazem questão de esquecer que nele convivem e co-evoluem com esta natureza milhares de espécies de animais e plantas e de famílias ribeirinhas, indígenas, urbanas, pescadoras. Além do mais, a falta de uma ação articulada e continuada entre aqueles que propuseram a política de coletivos e os demais PAP's fragilizam e distanciam os grupos que apostaram nessa experiência. Nosso trabalho foi tratado com desrespeito e descaso pela DEA no período de desarticulação do programa. O que produzimos, outros se apropriaram de forma mal-educada. Usaram nossas produções e não temos a menor ideia de como elas interagiram com os educadores que tiveram acesso a ela. O CD gravado pelo Ibecc tivemos acesso 7 anos depois de pronto e depois de muitas buscas e pedidos. Chegaram em nossas mãos uma caixa com umas 1.500 cópias onde a maioria se encontrava quebrada ou arranhada sem condições de uso ou distribuição. E assim somos lesados de todos os lados. Os coletivos, neste contexto, existem e resistem, mesmo com toda opressão que sofrem dentro da política, da religião e da própria família. Esse é um dos maiores desafios para a sua continuidade.

**ANEXOS**



## ANEXO A – NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGO AO PERIÓDICO AMBIENTE E SOCIEDADE

### Revista Ambiente e Sociedade



ISSN 1414-753X versão impressa

### INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- Normas para publicação
- Foco e escopo
- Novo sistema de submissão e acompanhamento de artigos

Normas para publicação

### PROCESSO DE ANÁLISE DE MANUSCRITOS DA REVISTA AMBIENTE & SOCIEDADE

O processo de análise dos manuscritos funciona da seguinte forma:

(1) Triagem inicial: Os editores assistentes da revista revisam o manuscrito para verificar a adequação as normas de publicação que constam no site. Nesta fase não há rejeição de artigos, os editores apenas sugerem aos autores adequações no manuscrito conforme os critérios editoriais da revista\*. Quanto antes o autor atender às exigências, mais rápido será o processo de avaliação.

(2) Pré-análise: o manuscrito passará pelo crivo do editor chefe e editores adjuntos. Nesta etapa são analisados alguns requisitos, tais como atendimento ao escopo da revista, originalidade, solidez metodológica e discussão interdisciplinar. Nesta fase, há rejeição de trabalhos. A avaliação é feita sem a identificação dos autores.

(3) Designação: Caso os artigos sejam aprovados na etapa de pré-análise, os manuscritos serão designados aos editores associados da revista. Estes acompanham a avaliação e indicam os pareceristas que devem proceder com a revisão do artigo.

(4) Avaliação: Nesta última etapa, o manuscrito é avaliado por uma dupla de revisores em método duplo-cego, em alguns casos, segue para o desempate ou segunda rodada. É muito comum que os avaliadores sugiram uma série de adequações, novamente, quanto antes o autor providenciar as alterações, mais rápido é o processo de análise.

Se o artigo for aprovado na etapa 4, ele será aceito para a publicação em volume a ser agendado pela revista.

\* Consulte as regras de submissão da revista antes de submeter seu manuscrito no link abaixo:

Mais informações sobre as regras de submissão:  
<http://submission.scielo.br/index.php/asoc/about/submissions#onlineSubmissions>

#### Diretrizes para Autores

Para acessar todos os critérios de submissão acesse:  
<http://www.scielo.br/revistas/asoc/pinstruc.htm>

#### Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Autor (a) leu o escopo da revista e tem certeza que seu texto se enquadra no mesmo?
2. Autor (a) leu as normas de submissão da revista e já adequou seu texto ao formato estabelecido?
3. Autor (a) tirou toda e qualquer identificação e ou referência que permita ser identificado no texto?
4. Autor (a) certificou-se que o resumo em português, inglês e espanhol têm o tamanho permitido de 100 a 150 palavras?
5. Autor (a) certificou-se que o texto tem um mínimo de 35.000 caracteres e um máximo de 50.000 caracteres, considerados os espaços?
6. Autor (a) certificou-se que as citações e referências estão de acordo com a política do periódico?
7. Autor (a) concorda com a taxa de submissão, que não será restituída caso o manuscrito seja recusado.
8. Autor (a) está ciente de que, como autor correspondente, os custos da tradução/revisão são de sua responsabilidade.

#### Declaração de Direito Autoral

Autores que publicam neste periódico concordam com os seguintes termos:

- a. Autores mantêm os direitos autorais e concedem ao periódico o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial neste periódico.
- a. Autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em

repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

a. Autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado (Veja O Efeito do Acesso Livre).

Os textos devem ser submetidos no link: <https://mc04.manuscriptcentral.com/asoc-scielo>

Novo sistema de submissão

A Revista Ambiente e Sociedade migrou para a plataforma de submissão Scielo ScholarOne e espera com isso otimizar todo o processo da submissão à publicação do periódico. Para enviar artigos acesse: <https://mc04.manuscriptcentral.com/asoc-scielo>

Pedimos aos autores que leiam com atenção todos os requisitos do processo de submissão abaixo.

#### A) FORMATO DO MANUSCRITO

Na redação do artigo os autores deverão observar as seguintes orientações:

1. O manuscrito deve ser estruturado da seguinte forma: Título, Resumos, Palavras-chave, Abstract, Key-words, introdução, desenvolvimento do texto, referências. Notas de rodapé e/ou de fim de página são opcionais.
2. Para a avaliação, o texto pode ser redigido nos idiomas: português, espanhol ou inglês.
3. O documento deve ser submetido em formato doc. ou docx.
4. Fonte Arial 12 e espaçamento 1,5 (um e meio) entre linhas.
5. Todas as folhas do manuscrito devem trazer o seu número sequencial de página.
6. O texto deverá apresentar resumo, abstract, resumen e referências.
7. O texto deverá ter o mínimo de 35.000 e máximo de 50.000 caracteres, considerados os espaços.
8. Título do artigo deve ter, no máximo, 15 palavras.
9. O Resumo, abstract e resumen, devem conter cada, de 100 a 150 palavras. Não deve ser redigido em primeira pessoa e deve incluir tema geral, problema de pesquisa, objetivos, métodos e principais conclusões.
10. As Palavras-chave, keyword e palabra clave devem ser no mínimo 3 e no máximo 5, nas três línguas.
11. Agradecimentos (opcionais) devem ser citados em nota de rodapé junto ao título. Eles não podem conter referências, diretas ou indiretas, à autoria.
12. Elementos gráficos (Tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotos, desenhos e mapas). São permitidos apenas o total de cinco elementos ao todo, numerados em algarismos arábicos na sequência em que aparecerem no texto. Observar as normas da ABNT para referências e

inserção de legendas e fontes em cada elemento. Devem estar em formato original que permita edição, no corpo do texto.

13. Imagens coloridas e em preto e branco, digitalizadas eletronicamente em .jpg com resolução a partir de 300 dpi, apresentadas em dimensões que permitam a sua ampliação ou redução mantendo a legibilidade.

14. As notas de fim de página são de caráter explicativo e devem ser evitadas. Utilizadas apenas como exceção, quando estritamente necessárias para a compreensão do texto e com, no máximo, três linhas. As notas terão numeração consecutiva, em arábicos, na ordem em que aparecem no texto.

15. As citações no corpo do texto e as referências deverão obedecer as normas da ABNT para autores nacionais e Vancouver para autores estrangeiros. Consulte um guia rápido, caso tenha dúvidas no link: [http://www.bvs-sp.fsp.usp.br:8080/html/pt/paginas/guia/i\\_cap\\_08.htm](http://www.bvs-sp.fsp.usp.br:8080/html/pt/paginas/guia/i_cap_08.htm)

16. Avaliação cega: Ao submeter o artigo pelo sistema eletrônico, o autor deve suprimir todas as identificações de autoria (diretas e indiretas) do texto que seguirá para as avaliações cegas de avaliadores externos. As informações autorais ficarão registradas no sistema. Ao salvar o documento, retire o nome do proprietário do Word, de modo que não conste a identificação do autor.

17. As Resenhas podem ser redigidas em português, espanhol e inglês. O documento deve ser submetido em formato .doc ou docx. A fonte deve ser Arial 12 e espaçamento 1,5 (um e meio) entre linhas. Todas as folhas do original devem trazer o seu número sequencial de página. As resenhas devem ter entre 10 a 15 mil caracteres com espaços e conter a referência completa do livro, além de título e de identificação do(a) autor(a) no final do texto (nome completo e filiação institucional). Serão aceitas resenhas que versem sobre livros publicados nos últimos três anos. As resenhas consistem em revisão bibliográfica razoavelmente completa sobre determinado assunto. Em resenhas de livro editado, solicita-se rever o livro como um todo, evitando-se uma revisão de cada capítulo, se possível.

## B) SISTEMA DE COBRANÇA

Em função da redução no suporte financeiro de agências de apoio e fomento à pesquisa, a Revista Ambiente & Sociedade, desde 2009, passou a cobrar a submissão online de manuscritos.

1. O valor é de R\$ 115,00 (Cento e quinze reais) por manuscrito submetido à avaliação. O valor não será reembolsado no caso de recusa do manuscrito. Os editores esperam contar com a colaboração de todos os autores, no sentido de garantir a continuidade da revista.

A taxa poderá ser paga no Banco do Brasil:

Pedro Roberto Jacobi

Agência: 7068-8

Conta Corrente: 5613-8

2. O autor deve anexar o comprovante de pagamento da taxa no sistema de submissão Online junto com o manuscrito como “Supplemental File NOT for Review”.

## C) PUBLICAÇÃO BILÍNGUE OU EM INGLÊS

Para expandir o público da revista e atender à tendência do Scielo, a partir do Volume 16.1 (Jan/Mar 2013), a revista *Ambiente & Sociedade* passou a publicar todos os artigos na língua inglesa, além de seu idioma original (quando português ou espanhol).

1. Os artigos traduzidos para o idioma inglês são obrigatórios apenas em caso de aprovação para publicação, na etapa de análise é suficiente apenas o trabalho em idioma original (português ou espanhol). Para a tradução, indicamos uma lista de tradutores visando manter o padrão de tradução. O custo de tradução dos artigos é de responsabilidade dos autores.

**ANEXO B – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DE ARTIGO AO PERIÓDICO AMBIENTE E SOCIEDADE**

Reprodução de correspondência eletrônica (e-mail) a respeito da submissão de artigo ao Periódico Ambiente e Sociedade.

---

----- Mensagem encaminhada -----

De: "revistambienteesociedade@gmail.com" <revistambienteesociedade@gmail.com>

Para: semiramisbiasoli@yahoo.com.br; semiramisbiasoli@funbea.org.br

Cc: semiramisbiasoli@yahoo.com.br; semiramisbiasoli@funbea.org.br

Enviadas: Segunda-feira, 8 de Junho de 2015 22:55

Assunto: Ambiente & Sociedade - Manuscript ID ASOC-2015-0144

08-Jun-2015

Dear Mr. Biasoli:

Your manuscript entitled "DIMENSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA NECESSÁRIA INCLUSÃO DA POLÍTICA DO COTIDIANO" has been successfully submitted online and is presently being given full consideration for publication in the Ambiente & Sociedade.

Your manuscript ID is ASOC-2015-0144.

Please mention the above manuscript ID in all future correspondence or when calling the office for questions. If there are any changes in your street address or e-mail address, please log in to ScholarOne Manuscripts at <https://mc04.manuscriptcentral.com/asoc-scielo> and edit your user information as appropriate.

You can also view the status of your manuscript at any time by checking your Author Center after logging in to <https://mc04.manuscriptcentral.com/asoc-scielo>.

Thank you for submitting your manuscript to the Ambiente & Sociedade.

Sincerely,  
Ambiente & Sociedade Editorial Office

(fim da reprodução)

---

## **ANEXO C – NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGO À REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

### **Revista Crítica de Ciências Sociais (RCCS)**

ISSN: 0254-1106

Normas em vigor a partir de 01.01.2012

#### **I. Submissão de textos para publicação na revista**

1. A Revista Crítica de Ciências Sociais (RCCS) publica textos originais que possam contribuir para enriquecer a investigação científica transdisciplinar da realidade social, nacional e internacional, para promover de modo aprofundado a reflexão e a discussão sobre os instrumentos dessa mesma investigação e para divulgar informação e conhecimento no âmbito das ciências sociais e das humanidades.

2. A RCCS publica volumes organizados pelo Conselho de Redação ou por organizadores/as convidados/as, a quem cabe a responsabilidade de preparar números de orientação temática, em cooperação com o Conselho de Redação. Em ambos os casos, embora possam ser endereçados convites a autores/as para submissão de artigos, todos os textos propostos para publicação devem seguir as normas constantes deste documento e serão objeto dos processos de apreciação e decisão abaixo enunciados.

3. Os textos submetidos à RCCS devem ser inéditos e da autoria de quem os apresenta. Os textos têm de identificar claramente a fonte de todos os elementos (como excertos de texto, imagens, tabelas de dados, etc.) que não sejam originais, explicitando quando necessário as autorizações obtidas dos/as respetivos/as proprietários/as e/ou autores/as. Neste último caso, quando os artigos incluírem elementos que estejam protegidos por direitos de propriedade intelectual, a obtenção da respetiva autorização é da única e exclusiva responsabilidade dos/as proponentes dos artigos.

4. Os/as autores/as que apresentem um texto à RCCS comprometem-se a que o trabalho apresentado não tenha sido objeto de qualquer outro tipo de publicação (em versão em papel ou eletrónica, em Portugal ou no estrangeiro, em português ou em qualquer outra língua), nem esteja a ser submetido em simultâneo a qualquer outra publicação. Embora seja política editorial da RCCS publicar artigos inéditos, o Conselho de Redação pode, a título excepcional, decidir publicar um artigo não inédito tendo em conta a sua relevância e oportunidade científica e intelectual. Neste caso a publicação ficará sempre dependente da obtenção de autorização junto dos detentores dos direitos de propriedade intelectual.

5. Os artigos podem ser submetidos em português, inglês, francês ou espanhol. Por regra, os artigos são publicados em português, podendo o Conselho de Redação decidir, a título

excepcional, publicar noutra língua. No caso de artigos submetidos em língua estrangeira e aceites para publicação, a tradução para língua portuguesa é da responsabilidade da RCCS, ficando no entanto a publicação condicionada à capacidade financeira da revista para assumir a tradução.

## II. Processo de apreciação e decisão sobre publicação dos artigos submetidos

1. O Conselho de Redação reserva-se o direito de publicar ou não os trabalhos recebidos, comprometendo-se a informar os/as autores/as, num prazo razoável, da decisão a que tenha chegado. Essa decisão é apoiada num processo de apreciação dos artigos baseado num sistema de avaliação por pares, que é realizado em duas etapas sucessivas:

a) uma apreciação inicial por parte do Conselho de Redação, que decide sobre a submissão ou não dos artigos à fase subsequente de apreciação por parte de avaliadores/as anónimos/as; esta decisão é tomada ponderando, por um lado, critérios de pertinência, interesse e qualidade, definidos em consonância com a política editorial da revista, e, por outro lado, a conformação dos artigos às normas de apresentação de textos constantes deste documento;

b) uma apreciação pormenorizada dos artigos selecionados na primeira etapa por avaliadores/as anónimos/as e por pelo menos um membro do Conselho de Redação, a quem são pedidos pareceres que fundamentarão a decisão final quanto à publicação ou não dos artigos.

2. O Conselho de Redação pode sugerir aos/às autores/as a revisão dos artigos propostos, mediante as indicações constantes dos pareceres recebidos, e condicionar a sua publicação a uma nova apreciação das versões revistas.

3. Nos casos dos artigos não aceites para publicação, a RCCS comunica aos/às autores/as as razões dessa decisão, podendo, quando os artigos tiverem passado à segunda etapa de apreciação, juntar os pareceres de que foram objeto.

4. Os textos publicados são da responsabilidade dos/as respetivos/as autores/as.

## III. Notas de leitura, recensões, revisões críticas e espaço virtual

1. Para além de artigos, a RCCS publica igualmente textos com comentários críticos de livros e de páginas eletrónicas com interesse científico. As propostas a submeter para estas secções da revista devem obedecer a um dos formatos descritos abaixo.

### 2. Notas de leitura

As notas de leitura devem referir-se a obras publicadas nos doze meses anteriores. Os textos devem ser curtos (máximo de 4000 caracteres), contendo:

a) indicação bibliográfica completa;

b) breve menção do conteúdo, com indicação dos tópicos fundamentais do índice e, eventualmente, citação de um passo especialmente significativo quanto ao escopo da obra;

c) brevíssima apreciação valorativa, sintetizando as razões da chamada de atenção para o título em questão.

### 3. Recensões

As recensões podem referir-se a obras saídas nos vinte e quatro meses anteriores. Os textos devem ter um máximo de 8000 caracteres, contendo:

a) indicação bibliográfica completa;

b) resumo dos aspetos principais da obra; contextualização no percurso global do/a autor/a e enquadramento breve no âmbito do estado da arte quanto ao tema; citação de alguns passos especialmente significativos;

c) apreciação valorativa, salientando o contributo de novidade (ou criticando a ausência dele), as pistas para a investigação futura, as interrogações em aberto, etc.

### 4. Revisões críticas (Review essays)

As revisões críticas devem referir-se a um conjunto de obras (do/a mesmo/a autor/a ou sobre o mesmo tema, etc.), tomando como pretexto uma publicação ou conjunto de publicações saídas nos vinte e quatro meses anteriores. Excepcionalmente podem reportar-se a obras não recentes, desde que haja razões de atualidade que justifiquem a sua revisão crítica (por exemplo, uma tradução portuguesa de obras “clássicas” que suscite uma discussão em profundidade). Os textos podem ter no máximo 20 000 caracteres, contendo:

a) indicação bibliográfica completa de todas as obras discutidas;

b) tratamento aprofundado do estado da arte em relação ao(s) tópicos(s) envolvido(s), com clara enunciação da sua relevância e discussão circunstanciada dos contributos considerados;

c) contributo pessoal do/a autor/a do ensaio/síntese crítica para a clarificação de aspetos envolvidos, para a proposta de vias alternativas, etc.

### 5. Espaço Virtual

O espaço virtual corresponde a uma apresentação crítica de uma página eletrónica cujo conteúdo seja relevante para o conhecimento ou o debate em torno de um tema ou uma área de investigação. Os textos podem ter no máximo 10 000 caracteres e devem apresentar a página eletrónica em questão, destacando o seu tema, a sua utilidade, novidade e pertinência a

partir de uma perspectiva crítica, incluindo vantagens e/ou desvantagens da consulta da mesma.

#### IV. Direitos de publicação e distribuição

1. Os/as autores/as dos textos publicados na RCCS autorizam a transferência dos direitos de edição, publicação, distribuição, reprodução e comercialização (incluindo todos os elementos que possam conter, como fotografias, desenhos, tabelas, ficheiros de dados, etc.) para a RCCS. A autorização abrange a edição, publicação, distribuição, reprodução e comercialização dos textos nos suportes em papel e eletrónico, incluindo-se neste último caso a difusão através de plataformas de distribuição e/ou comercialização de artigos online com as quais a RCCS estabeleça acordos. Os/as autores/as autorizam também a RCCS a decidir a tiragem da revista em que o seu artigo é publicado.

2. Os/as autores/as autorizam ainda a tradução do resumo e das palavras-chave do artigo a publicar na RCCS.

3. A transferência dos direitos referidos acima é feita a título gratuito, não cabendo à RCCS outra retribuição para além da oferta aos/às autores/as de três exemplares do número da revista em que o seu texto tenha sido publicado, bem como uma cópia desse texto em suporte eletrónico (formato PDF).

4. Caso os/as autores/as pretendam republicar um artigo aceite para publicação na RCCS, no todo ou em parte, terão de solicitar autorização à Direção da RCCS, através de correio eletrónico e enviando cópia do artigo original para [pararccs@ces.uc.pt](mailto:pararccs@ces.uc.pt), devendo esta pronunciar-se no prazo de 15 dias após receção de todos os dados. No caso de esta ser concedida, deverá sempre ser mencionada a publicação original na RCCS.

#### V. Normas para apresentação dos textos

1. Os textos devem ser submetidos em formato Word e enviados por correio eletrónico para [rccs@ces.uc.pt](mailto:rccs@ces.uc.pt). A apresentação deve ser corrida, sem espaços extra entre parágrafos, cabeçalhos ou qualquer formatação especial. Nessa mensagem, os/as autores/as devem reconhecer expressamente que leram e aceitam as “normas para apresentação e publicação de artigos” à RCCS. Para tal bastará reproduzir o texto a seguir apresentado, acrescentando os dados em falta:

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de autor/a do texto intitulado \_\_\_\_\_, declaro conhecer e aceitar as “normas para apresentação e publicação de artigos” da Revista Crítica de Ciências Sociais, disponibilizadas à data em <http://rccs.revues.org/4611>.

No caso de textos escritos em coautoria, um/a dos/as autores/as deverá declarar que, com autorização dos/as restantes, assume a função de representante destes/as em todos os

contactos com a Revista Crítica de Ciências Sociais. Deve declarar ainda, e em nome de todos, que leu e aceita as “normas de publicação” da Revista Crítica de Ciências Sociais, reproduzindo para tal o seguinte texto:

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de coautor/a do texto intitulado \_\_\_\_\_, e como representante dos/as restantes autores/as, declaro conhecer e aceitar as “normas para apresentação e publicação de artigos” da Revista Crítica de Ciências Sociais, disponibilizadas à data em <http://rccs.revues.org/4611>.

2. Todos os originais serão apresentados na versão definitiva, que não deve exceder 50 000 caracteres com espaços (incluindo notas e referências bibliográficas). Os textos devem ser enviados em Times New Roman, corpo 12, com espaçamento entre linhas de 1,5 e margens normais (2,5 cm inferior e superior; 3 cm direita e esquerda).

3. Poderão ser incluídos nos artigos apresentados à RCCS quadros, figuras, fotografias ou desenhos que esclareçam os argumentos expostos, desde que em número reduzido e fornecidos com qualidade (resolução de 300 dpi e um mínimo de 11 cm de largura) para impressão a preto e branco. As imagens devem ser enviadas no mesmo documento do texto e também separadamente, com extensão JPEG ou TIF. O tipo de letra que as imagens eventualmente contenham deverá ser Helvetica (em alternativa Arial), corpo 9, regular. Todas as imagens têm de ser acompanhadas por indicação clara da fonte e dos respetivos direitos de autor.

4. Os/as autores/as deverão fazer acompanhar o seu texto de uma breve nota biográfica, sempre que possível em português (máximo 500 caracteres).

5. Os artigos serão sempre acompanhados por um resumo em português (de preferência também em inglês e francês) que não deve exceder 900 caracteres. No resumo deve figurar o título do artigo, bem como um conjunto de palavras-chave sugeridas pelos/as autores/as em número não superior a 5. As palavras-chave a incluir na versão publicada são decididas pela revista, ponderando em simultâneo as sugestões dos/as autores/as e os critérios de normalização adotados pela RCCS.

## VI. Preparação do texto

1. Todas as citações de autores/as estrangeiros/as deverão, salvo casos especiais que justifiquem citar-se também o original, ser apresentadas em tradução. Deverá ser enviado em anexo o texto original de todas as citações cuja tradução seja da responsabilidade do/a autor/a do artigo.

2. As citações pouco extensas (1-3 linhas) devem ser incorporadas no texto, entre aspas.

3. As citações mais longas serão recolhidas e formatadas em letra de tamanho inferior ao do texto, sem aspas.

4. A epígrafe, se a houver, deve ser de extensão reduzida.

5. As interpolações serão identificadas por meio de parênteses retos [ ].

6. As omissões serão assinaladas por reticências dentro de parênteses retos [...].
7. O título das publicações referidas será apresentado em itálico, tratando-se de livros, ou será colocado entre aspas, no caso de artigos.
8. As notas deverão vir em pé de página, com a numeração seguida.
9. O algarismo que remete para a nota deverá ser colocado no espaço superior ao da linha respetiva, depois do sinal de pontuação. Exemplo: “como facilmente pode ser comprovado.<sup>3</sup>”
10. Nas remissões para outras páginas do artigo, devem usar-se as expressões latinas consagradas (cf. supra, cf. infra), que virão sempre em itálico e por extenso.
11. As referências bibliográficas serão sempre feitas no corpo do texto, na forma abreviada da indicação, entre parênteses curvos, do último apelido do/a autor/a, data de publicação e, se for caso disso, número de página (a seguir a dois pontos). Se se tratar de uma citação indireta, essas indicações serão precedidas da palavra *apud*. Exemplos:  
Um/a só autor/a: (Sá, 1991: 7 ss.).  
Dois/duas autores/as: (Sampaio e Gameiro, 1985).  
Três ou mais autores/as: (Silva *et al.*, 1989).  
Citação indireta: (*apud* Ferreira, 1992: 217).
12. Será incluída no final, com o título “Referências bibliográficas”, a lista completa, por ordem alfabética de apelidos de autores/as, das obras que tenham sido referidas ao longo do texto (e apenas destas). Tratando-se de mais de um/a autor/a, os nomes serão separados por ponto e vírgula. O(s) nome(s) próprio(s) dos/as autores/as não devem nunca ser abreviados (ex.: Wallerstein, Immanuel, e não Wallerstein, I.). Se se tratar de uma tradução, deve incluir-se o nome do/a tradutor/a. Para além do local de publicação, deverá sempre indicar-se também a editora. Nas referências a artigos em revistas ou a capítulos de coletâneas deve indicar-se sempre as páginas ocupadas pelo texto citado. As referências deverão seguir estritamente o modelo dos exemplos a seguir apresentados.

a) Livros:

Simões, João Gaspar (1987), *Vida e obra de Fernando Pessoa. História duma geração*. Lisboa: Dom Quixote.

b) Coletâneas:

Santos, Boaventura de Sousa (org.) (1993), *Portugal. Um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.

Hespanha, Pedro (1993), “Das palavras aos actos. Para uma elegia do amor camponês à terra”, in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Portugal. Um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, 289-311.

c) Revistas:

Reis, José; Jacinto, Rui (1992), “As associações empresariais e o Estado na regulação dos sistemas produtivos locais”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 35, 53-76.

Ou, se houver lugar a indicação de volume e número:

Santos, Boaventura de Sousa (1998), “The Fall of the Angelus Novus: Beyond the Modern Game of Roots and Options”, *Current Sociology*, 46(2), 81-118. [= volume 46, número 2]

d) Se houver duas ou mais referências do/a mesmo/a autor/a e do mesmo ano, acrescentar-se-ão à data as letras a, b, etc., respeitando a ordem pela qual as referências aparecem no texto. Exemplos:

Habermas, Jürgen (1985a), *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1985b), “A nova opacidade: a crise do Estado-Providência e o esgotamento das energias utópicas”, *Revista de Comunicação e Linguagens*, 2, 115-128. Tradução de Maria Helena Carvalho dos Santos.

e) Deverá ser sempre referida a edição consultada. Poderá também indicar-se, mas apenas se for considerada relevante, a data da primeira edição. Estas indicações deverão vir no fim da referência, entre parênteses retos. Exemplos: [5.<sup>a</sup> ed.]; [5.<sup>a</sup> ed.; orig. 1948].

f) No caso de publicações eletrónicas é necessário indicar também a data da última consulta à página e o respetivo URL, no seguinte formato:

Emily Thomson (2009), “Do Ends Justify Means? Feminist Economics Perspectives of the Business Case for Gender Equality in the UK Labour Market”, *e-cadernos ces*, 5, 118-133. Consultado a 02.12.2011, em [http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/ecadernos5/6%20-%20E\\_%20Thomson%2002\\_12.pdf](http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/ecadernos5/6%20-%20E_%20Thomson%2002_12.pdf).

Madeira, Paulo Miguel (2011), “Desempregados registados nos Centros de Emprego sobem em Novembro pelo quinto mês”, *Jornal Público*, de 14 de dezembro. Consultado a 14.12.2011, em <http://economia.publico.pt/Noticia/desempregados-registados-nos-centos-de-emprego-sobem-em-novembro-pelo-quinto-mes-1524983>.

g) Quando se tratar de artigos, capítulos ou livros com versão impressa e disponíveis online devem utilizar-se os mesmos modos de citação referidos acima, não esquecendo a data de consulta da página e respetivo URL. Por exemplo:

Pinfari, Marco (2011), “Time to Agree: Is Time Pressure Good for Peace Negotiations?”, *Journal of Conflict Resolution*, 55(5), 683-709. Versão eletrónica, consultada a 13.12.2011, em <http://jcr.sagepub.com/content/55/5/683>.

h) Ao citar informação disponível numa página eletrónica, deverão incluir-se sempre os seguintes elementos: autor/a ou entidade responsável pela página (data), “título da página”, data de consulta da página e respetivo URL. Por exemplo:

Centro de Estudos Sociais (2011), “Prémio CES para Jovens Cientistas Sociais de Língua Portuguesa”. Página consultada a 14.12.2011, em <http://www.ces.uc.pt/oportunidades/premioces/>.

i) Ao fazer referência a legislação ou normas, a referência deve identificar o diploma legal ou a norma tal como é feita a citação no texto. Por exemplo, ao indicar no texto “De acordo com o Dec. Lei n.º 239/97 de 9 de Setembro” deve colocar-se na bibliografia:

Decreto-Lei n.º 239/97 de 9 de Setembro. Diário da República n.º 208/97 - I Série A. Ministério do Ambiente. Lisboa.

**ANEXO D – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DE ARTIGO À REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Reprodução de correspondência eletrônica (e-mail) a respeito da submissão de artigo à revista Crítica de Ciências Sociais.

---

De: Revista Crítica de Ciências Sociais <rccs@ces.uc.pt>  
Para: 'Semiramis Biasoli' <semiramisbiasoli@yahoo.com.br>  
Cc: Rita Cabral <ritacabral@ces.uc.pt>  
Enviadas: Quinta-feira, 2 de Abril de 2015 10:53  
Assunto: RE: Submissão de artigo

Prezada Dra. Semíramis Biasoli,

Agradecemos muito o envio da proposta de artigo escrito em coautoria e o interesse demonstrado pela nossa publicação. O artigo será encaminhado para apreciação e assim que possível entraremos em contacto com mais informações.

Saudações cordiais,  
Ana Sofia Veloso

Assistente de Edição

Gabinete de Apoio às Publicações  
Centro de Estudos Sociais  
Universidade de Coimbra  
Colégio de S. Jerónimo, Apartado 3087  
3000 - 995 Coimbra, Portugal  
Telefone: +351 239 855 573  
Fax: +351 239 855 589  
URL: [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt)

-

De: Semiramis Biasoli [mailto:semiramisbiasoli@yahoo.com.br]  
Enviada: quarta-feira, 1 de Abril de 2015 01:12  
Para: rccs@ces.uc.pt  
Assunto: Re: Submissão de artigo

Eu, Semíramis Biasoli, na qualidade de co-autora do texto intitulado Florescer da educação ambiental: da conservação da natureza ao socioambientalismo – qual política pública de educação ambiental se quer? e como representante dos/as restantes autores/as, declaro que assumo a função de representante detes/as em todos os contatos com a Revista Crítica de Ciências Sociais. Declaro ainda conhecer e aceitar as “normas para apresentação e publicação de artigos” da Revista Crítica de Ciências Sociais, disponibilizadas à data em <http://rccs.revues.org/4611>.

Anexo artigo completo.

att.

Semiramis Biasoli  
(fim da reprodução)

## **ANEXO E – NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGO AO PERIÓDICO EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL – ETD-UNICAMP**

### **EDT - Educação Temática Digital**

**Publicação científica eletrônica da Faculdade de Educação da UNICAMP.**

ISSN: 1676-2592

### **Diretrizes para Autores**

A revista ETD – **Educação Temática Digital** tem como objetivo publicar artigos, comunicações, relatos de experiência, dossiês, pesquisas, ensaios e resenhas de livros e produções digitais relevantes para a educação e áreas afins.

A submissão de um artigo à revista implica que ele não foi publicado anteriormente e que não está sendo considerado para outra publicação.

Os textos submetidos às diversas seções da revista são avaliados por membros do Conselho Editorial e pareceristas ad hoc. Quando são sugeridas mudanças ou correções, os originais são devolvidos aos autores. A publicação implica a cessão integral dos direitos autorais em todos os idiomas à Faculdade de Educação/UNICAMP.

Os editores reservam-se o direito de efetuar alterações ou cortes nos trabalhos recebidos para adequá-los às normas da revista, respeitando o estilo do autor e o conteúdo original.

### **APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS**

Os originais devem ser submetidos diretamente no sistema. A revista não aceita trabalhos encaminhados fora do sistema. Tendo dúvidas entrar em contato pelo e-mail: [etd@unicamp.br](mailto:etd@unicamp.br)

ETD - Educação Temática Digital aceita colaborações em português, inglês e espanhol para todas as seções. Os originais devem ser digitados em formato Word (. doc), utilizando o modelo ETD como base para estruturação do artigo. É obrigatória a utilização do modelo, caso contrário na pré-avaliação o trabalho será rejeitado.

O texto deve ser apresentado em Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,15 entre linhas, parágrafo de 1,25 cm, conter no mínimo 5 páginas e no máximo 20 páginas.

**Observação:** O texto que exceder 20 páginas será devolvido.

A contagem de palavras do texto deve incluir as notas e as referências.

Nas citações diretas, é necessário especificar o autor, ano e página da citação. Todas as citações de obras em outros idiomas devem ser traduzidas para o português; a inclusão do trecho original em nota é opcional.

Pede-se que os autores destaquem termos ou expressões no texto por meio de aspas simples e não por itálico ou negrito (bold).

**Ilustrações** - Tabelas, figuras, gravuras, ilustrações, gráficos e desenhos em geral devem ser apresentados em arquivos separados do texto. Imagens digitalizadas devem ser apresentadas com resolução de no mínimo 600 dpi reais (não interpolados), em tamanho natural e salvas em formato JPEG e em cores RGB. Cromos ou slides devem ser apresentados com no mínimo 2.500 dpi reais (não interpolados). Tabelas devem vir em arquivos Word; gráficos e planilhas em Excel, sempre com indicação de título e fonte. Imagens não podem ser anexadas em arquivos do programa Word, pois a resolução não tem a qualidade necessária para impressão. Materiais provenientes de câmeras digitais devem ter no mínimo 3 megapixels de resolução ótica sem compressão (módulo high definition). Todas as imagens devem vir com a devida numeração e acompanhadas de legendas e indicação de fonte. A nomenclatura para este tipo de material deve ser: FIGURA em maiúsculo com a numeração progressiva separando-se por hífen. Exemplo: FIGURA 1 - Sala de aula restaurada. Deve ser colocada abaixo do material em forma de legenda. Quando for QUADROS deve ser colocado acima da ilustração. Exemplo: QUADRO 1 - A estrutura da escola. As TABELAS deverão ser acompanhadas de cabeçalho que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem necessidade de referência ao texto, colocadas sempre acima. Seguir as normas de tabelas do IBGE.

**Título** - O título do artigo deve estar na língua original e a acompanhado de sua tradução (inglês e espanhol), refletindo o conteúdo do trabalho.

**Resumo** - Os artigos devem vir acompanhados de resumo na língua principal com, no máximo, 250 palavras.

**Palavras-chave** - Os autores devem apresentar até cinco palavras-chave, na língua original, representativas do conteúdo do trabalho.

**Notas** - As notas devem ser restritas ao mínimo indispensável e enumeradas consecutivamente dentro do texto, no formato de notas de rodapé.

## **ESTRUTURA DO ARQUIVO PADRÃO PARA ELABORAR O TEXTO**

Para facilitar a editoração do texto, a Comissão Editorial disponibilizou um arquivo com a estrutura da revista, e para isso, basta clicar no LINK a seguir para realizar o download da estrutura de artigo utilizada na ETD:

"ESTRUTURA DE ARTIGO" (Fonte da estrutura com base do Creative Commons: Revista AtoZ - UFPR)

### **Observação:**

É obrigatória a utilização do modelo da estrutura indicada. Os trabalhos que não estiverem na estrutura indicada, serão rejeitados.

Instruções para elaboração de referências - Todos os títulos e documentos citados deverão ser apresentados ao final do artigo, com o título Referências, sem distinções entre livros, periódicos, documentos etc. A norma adotada é a NBR-6023/2002, e as referências devem seguir esse modelo padrão da revista.

Observação:

Nas referências utilizar o negrito no título (subtítulo não deve ser negrito) ao invés de sublinhar e itálico (NBR-6023:2002).

Exemplos:

**LIVRO**

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. 242 p. (Educação contemporânea). ISBN 8585701455.

-->Citação no texto: Saviani (1994) ou no final da citação (SAVIANI, 1994)\*

**CAPÍTULO DE LIVRO**

LEMOS, Cristina. Inovação na era do conhecimento. In: LASTRES, Helena Maria Martins; ALBAGLI, Sarita. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1999. 318 p. ISBN 853520489X.

-->Citação no texto: Lemos (1999) ou no final do texto (LEMOS, 1999)\*

**ARTIGO DE PERIÓDICO**

TARGINO, Maria das Graças. Comunicação científica: uma revisão dos seus elementos básicos. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/326/248>>. Acesso em: 3 jun. 2008

-->Citação no texto: Targino (2000) ou no final do texto (TARGINO, 2000)\*

**TESES E DISSERTAÇÕES**

CARRARA, Katia. **Redimensionamento do behaviorismo radical pós-skinneriano a partir da análise do percurso histórico da crítica ao pensamento behaviorista: implicações preliminares na área educacional**. 1996. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.

-->Citação no texto: Carrara (1996) ou no final do texto (CARRARA, 1996)\*

**DOCUMENTO DE ARQUIVO**

ARANHA, Luís de Freitas Vale. Carta a José Pinto. Arquivo Pedro Ernesto Batista, série Correspondência; PEB c 1935.01.15 (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Rio de Janeiro). 15 jan. 1935.

-->Citação no texto: Aranha (15 jan. 1935) ou no final do texto (ARANHA, 15 jan. 1935)\*

**ENTIDADE COLETIVA**

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Adaptação de ocupações e o emprego do portador de deficiência**. Tradução de E. A. da Cunha. Brasília, DF: CORDE, 1997. 182 p.

**EVENTO**

GARCIA, Maria de Oliveira. Formación, actividades y perspectivas de las profesionales en nutrición. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE NUTRICIONISTAS, 3.; ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE NUTRICIONISTAS, 1., 1965, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Nutricionistas, 1968. p. 283-292.

--> Citação no texto: Garcia (1968) ou no final do texto (GARCIA, 1968)\*

**INTERNET (DOCUMENTO ELETRÔNICO)**

SANTOS, Gildenir Carolino; PASSOS, Rosemary; SOUZA, Rogério Gualberto de (Col.). **Percorso científico**: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012. 157 p., il. (Manuais técnicos BFE, n.7). ISBN 9788564830073. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=49038&opt=4>>. Acesso em: 19 set. 2014.

--> Citação no texto: Santos (2012) ou no final do texto (SANTOS, 2012)\*

### **OBSERVAÇÃO:**

- Consulte as instruções para elaboração de referências documentais no livro Percorso Científico disponível gratuitamente.

- Nenhum original será devolvido.

- (\*) As citações textuais devem acompanhar paginação. As referências e citações acima são modelos ilustrados de como devem ser feitas.

### **Declaração de Direito Autoral**

Os Direitos Autorais dos artigos publicados são da revista, sendo que o autor não poderá publicar em outra fonte de pesquisa sem prévia consulta aos editores da revista. Em virtude de aparecerem nesta revista de acesso público, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em aplicações educacionais e não-comerciais.

Perante isso, também é solicitado a Declaração de Originalidade do artigo, que pode ser entregue quando o artigo for aprovado após a avaliação do mesmo.

O Declaração de Originalidade/Direitos Autorais encontra-se no site:

<http://www.bibli.fe.unicamp.br/download/declaoriginal.pdf>

Deverá ser baixada, assinada e enviada por e-mail: [etd@unicamp.br](mailto:etd@unicamp.br)

### **Política de Privacidade**

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

**ANEXO F – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DE ARTIGO AO PERIÓDICO  
EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL – ETD-UNICAMP**

Reprodução de correspondência eletrônica (e-mail) a respeito da submissão de artigo ao periódico Educação Temática Digital – ETD-UNICAMP.

---

----- Mensagem encaminhada -----

De: Antonio Carlos Amorim <acamorim@unicamp.br>

Para: Srta Semiramis Albuquerque Biasoli <semiramisbiasoli@yahoo.com.br>

Enviadas: Segunda-feira, 8 de Junho de 2015 21:20

Assunto: [ETD] Agradecimento pela submissão

Srta Semiramis Albuquerque Biasoli,

Agradecemos a submissão do trabalho "O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS(ES) AMBIENTAIS (PROFEA) E OS ANTECEDENTES DOS COLETIVOS EDUCADORES: A NECESSÁRIA SINERGIA ENTRE INSTITUINTE E INSTITUÍDO" para a revista ETD - Educação Temática Digital.

Acompanhe o progresso da sua submissão por meio da interface de administração do sistema, disponível em:

URL da submissão:

<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/etd/author/submission/8635739>

Login: semiramisbiasoli

Em caso de dúvidas, entre em contato via e-mail.

Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de compartilhar seu trabalho.

Antonio Carlos Amorim

ETD - Educação Temática Digital

---

ETD - Educação Temática Digital

<http://periodicos.bc.unicamp.br/ojs/index.php/etd>

(fim da reprodução)

---

## **ANEXO G – NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGO À REVISTA MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

### **Revista Mestrado em Educação Ambiental**

E-ISSN 1517-1256



### **SUBMISSÕES ONLINE**

#### **DIRETRIZES PARA AUTORES**

Os períodos de recebimento de artigos são de 01 a 30 de abril, para publicação em julho e de 01 a 30 de setembro para publicação em dezembro. O tempo médio de publicação na REMEA é de 4 meses quando o artigo é submetido dentro de um dos períodos citados.

Como parte do processo de submissão, ficam os autores responsabilizados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens nas Normas gerais para publicação na REMEA. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB)
3. Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) estão ativos e prontos para clicar.
4. O artigo submetido à REMEA é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
5. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação por Pares a Cegas.
6. Por política editorial, não aceitamos a publicação de mais de um artigo do mesmo autor no mesmo volume. Devido a isto, solicita-se o envio de apenas UM artigo do mesmo autor em cada abertura de envio de trabalhos para REMEA. Caso o autor envie mais de um, consideraremos apenas o primeiro enviado.
7. As figuras devem ser incorporadas ao texto com as respectivas legendas.

8. A elaboração dos textos em língua portuguesa e espanhola é de inteira responsabilidade do autor.

9. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.

10. O artigo INÉDITO (português ou espanhol) entre 15 e 20 laudas deve constar de resumo e abstract, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e keywords.

11. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar como nota de rodapé ou nota de fim no final do texto, antes das referências.

12. Escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es) na referência.

13. Registrar, nas referências, SOMENTE, os autores citados no corpo do texto.

14. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescreve estas Normas Gerais.

15. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.

16. À REMEA, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.

17. No caso de artigo desclassificado em qualquer critério previsto conforme Normas da Revista, o mesmo deverá ser novamente submetido em novo edital.

18. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT — NBR 10520, agosto 2002. Exemplos:

Guimarães (1964, p. 70); (GUIMARÃES, 1964) e (GUIMARÃES, 1964, p. 71).

19. Para submissão de artigos na REMEA, é necessário o preenchimento de todos os campos solicitados. Artigos com campos deixados em branco, correm o risco de não serem avaliados.

20. As referências no final do texto precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002.

### **Livro**

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

DALBOSCO, Claudio A. (Org.). Filosofia Prática e Pedagogia. Passo Fundo Ed da: UPF, 2003.

## **Periódico**

PEREIRA FILHO, João. Primeiros tempos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

## **Tese e dissertação:**

CHAVES, Nicolau de. Lideranças comunitárias. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, DF, 1998.

**\*\*O artigo ACEITO deverá em sua configuração final constar na primeira página o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria completa (informações destes, como: titulação, instituição e email devem constar em rodapé), resumo, abstract, palavras-chave e keywords.**

Como faço a submissão? Caso não saiba como cadastrar-se como autor em nossa revista e submeter seu artigo, consulte o seguinte TUTORIAL.

## **CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO**

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".

A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.

Por política editorial, não aceitamos a publicação de mais de um artigo do mesmo autor no mesmo volume. Devido a isto, solicita-se o envio de apenas UM artigo do mesmo autor em cada abertura de envio de trabalhos para REMEA. Caso o autor envie mais de um, consideraremos apenas o primeiro enviado.

Como parte do processo de submissão, ficam os autores responsabilizados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens nas Normas gerais para publicação na REMEA . As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

## **POLÍTICA DE PRIVACIDADE**

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou à terceiros.



## ANEXO H – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DE ARTIGO À REVISTA MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Reprodução do website da Revista Mestrado em Educação Ambiental, onde consta a lista de artigos submetidos pelo autor.



## SUBMISSÕES ATIVAS

- ATIVO
- ARQUIVO

ID	MM-DD ENVIADO	SEÇÃO	AUTORES	TÍTULO	SITUAÇÃO
5076	30-04	ART	Biasoli, Brianezi, Sorrentino	DOS DOCUMENTOS E APARATOS INSTITUCIONAIS ÀS MUDANÇAS...	Aguardando designação

1 a 1 de 1 itens

## **ANEXO I – NORMAS DE SUBMISSÃO DA REVISTA AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE**

### **Revista AmbientalMENTE Sustentable**

Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental

ISSN: 1887-2417

### **Normas para autores/as**

As colaboracións deben axustarse ás normas de publicación que poden consultar no seguinte enlace:

Formato dos artigos

Os artigos deben presentarse nun formato editable por un procesador de texto (.doc, .rtf, .odc ou similar) nunca en formato PDF.

Extensión Até 7.000 palabras. Non pode superar os 45.000 caracteres. Texto Arial ou Times New Roman 12 pts.

Interlineado Sinselo cun espacio entre os parágrafos.

Sangría Sen sangrías.

Títulos, apartados O título ten que ir en galego, portugués ou castelán, e en inglés, en negriña a 16 pts. Os apartados e subapartados deben ser numerados correlativamente. O título de cada apartado en negriña a 14 pts. e os subtítulos em negriña a 12 pts.

Notas As imprescindibles, numeradas consecutivamente a pé de páxina.

Táboas, gráficos, fotografías etc. Deben numerarse correlativamente en función do tipo (Ex: Táboa 1; Figura 1, Gráfico 1).

Deben facilitarse en formato editable (copiadas e pegadas no artigo como obxecto gráfico, para o que se recomenda facelo desde o Menú, pegado especial).

As fotografías deben proporcionarse en formato JPG ou similar.

Na parte inferior debe indicarse a numeración e título a 11 pts. (Ex: *Táboa 1. Resultados da avaliación dos programas en función do perfil das persoas participantes*)

Resumo, abstract Até 300 palabras a 10 pts. co formato IMRYD (introdución, metodoloxía, resultados e conclusións ou discusión).

En galego, portugués ou castelán, e en inglés.

Palabras clave, key words Até 5 palabras clave a 10 pts. preferentemente do Tesouro de ERIC. En galego, portugués ou castelán, e en inglés

Bibliografía Só aquelas que se citan no texto. Con sanfría francesa de 1,25 cm. Tamaño 12 pts. Utilizar norma APA.

**ANEXO J – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DE ARTIGO À REVISTA AMBIENTALMENTE SUSTENTABLE**

Reprodução de correspondência eletrônica (e-mail) a respeito da confirmação de submissão de artigo ao Periódico AmbientalMENTE Sustentable.

---

De: Araceli Serantes <boli@udc.es>  
Para: Srta semiramis albuquerque biasoli <semiramisbiasoli@yahoo.com.br>  
Enviadas: Sábado, 30 de Maio de 2015 22:41  
Assunto: [RAS] Agradecimento pela submissão

Srta semiramis albuquerque biasoli,

Agradecemos a submissão do trabalho "Institucionalização do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) e dos Coletivos Educadores: alimentos utópicos e obstáculos da realidade sociopolítica. Institutionalization of the National Program for Environmental Educators Tra" para a revista AmbientalMENTEsustentable.  
Acompanhe o progresso da sua submissão por meio da interface de administração do sistema, disponível em:

URL da submissão:  
<http://www.ambientalmente.es/index.php/RAS/author/submission/165>  
Login: semiramisbiasoli

Em caso de dúvidas, entre em contato via e-mail.

Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de compartilhar seu trabalho.

Araceli Serantes  
AmbientalMENTEsustentable

---

Revista AmbientalMente Sustentable  
<http://www.ambientalmente.es/>

(fim da reprodução)

---